



Wyższa Szkoła Humanistyczna  
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej  
w Szczecinie

# EDUKACJA HUMANISTYCZNA

Półrocznik  
myśli społeczno-pedagogicznej

Nr 1 (40), 2019

Wersja drukowana jest wersją pierwotną

INDEX  COPERNICUS  
I N T E R N A T I O N A L

Szczecin 2019

MIĘDZYKARODOWA RADA NAUKOWA  
*INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE*

Wojciech Oleszak – przewodniczący, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska  
Kazimierz Kozłowski – zastępca przewodniczącego, Uniwersytet Szczeciński, Polska  
Beáta Balogová, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja  
Tadeusz Bąk, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. B. Markiewicza w Jarosławiu, Polska  
Erik Bratland, Nord University – Nesna, Norwegia  
Claudia-Florentina Dobre, Uniwersytet Bukareszteński, Rumunia  
Milan Ďuriš, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja  
Stanisław Fel, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska  
Zbigniew Formella – Papieski Uniwersytet Salezjański w Rzymie, Włochy  
Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska  
Jarmila Honzиковá, Zachodnioczeski Uniwersytet w Pilźnie, Czechy  
Kamil Kardis, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja  
Pavel W. Kostenok, Południowo-Uralski Państwowy Instytut Sztuki, Rosja  
Antonina Kowalewa, Moskiewski Uniwersytet Humanistyczny, Rosja  
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska  
Janusz A. Majcherek, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska  
Josef Malach, Uniwersytet Ostrawski, Czechy  
Andrzej Niesporek, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska  
Bogusław Pietrulewicz, Uniwersytet Zielonogórski, Polska  
Czesław Plewka, Politechnika Koszalińska, Polska  
Irina Polekhtova, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. Łomonosowa, Rosja  
Henryk Skorowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska  
Izabela Skórzyńska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska  
Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska  
Janusz Sztumski, Górnośląska Szkoła Handlowa, Polska  
Ladislav Várkoly, Instytut Technologii w Dubnicy, Słowacja  
Anna Wachowiak, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska  
Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska  
Robert Woźniak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska  
Dariusz Żajac, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

KOMITET REDAKCYJNY  
EDITORIAL OFFICE COMMITTEE

REDAKTOR NACZELNY Eunika Baron-Polańczyk  
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO Anna Oleszak, Barbara Popiel  
SEKRETARZ REDAKCJI Marta Musiej, Monika Urbanik-Pająk  
CZŁONEK KOMITETU Grzegorz Dudarski  
CZŁONEK KOMITETU Renata Kasperska

REDAKTORZY TEMATYCZNI  
*THEMATIC EDITORS*

Pedagogika – Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Socjologia – Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Psychologia – Zbigniew Nęcki, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie  
Dydaktyka – Alina Tomaszewska, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Językoznawstwo, literaturoznawstwo – Barbara Popiel, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Poradnictwo zawodowe – Aneta Klementowska, Uniwersytet Zielonogórski  
Nauki o zarządzaniu – Renata Kasperska, Uniwersytet Zielonogórski  
Media w edukacji – Jacek Jędrzykowski, Uniwersytet Zielonogórski  
Prawo – Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Nauki o bezpieczeństwie – Wojciech Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Ergonomia – Andrzej Lasota, Uniwersytet Zielonogórski

REDAKTORZY JĘZYKOWI  
*LANGUAGE EDITORS*

Alla Matuszak, Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Rosja – język rosyjski  
Jarek Janio, Santa Ana College, Santa Ana, California, USA – język angielski  
Barbara Popiel, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska – język polski

REDAKTOR STATYSTYCZNY  
*STATISTIC EDITOR*

Marek Hajdukiewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

KOREKTOR / *PROOFREADER* Barbara Popiel

PROJEKT OKŁADKI / *COVER DESIGN* Piotr Mączka

Adres redakcji: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie  
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15, tel. (91) 424 32 00, fax (91) 424 32 03  
e-mail: redakcja@wshtwp.pl  
www: <http://edukacjahumanistyczna.wshtwp.pl>

© Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2019  
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15  
[www.wshtwp.pl](http://www.wshtwp.pl)  
ISSN 1507-4943

Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie  
Szczecin 2019

[www.twp.szczecin.pl](http://www.twp.szczecin.pl)  
Nakład: 100 egz.

Skład i łamanie: Konrad Adamek  
Druk i oprawa: UniPromotion Magdalena Kosobucka

## SPIS TREŚCI

Od Redakcji.....	6
STUDIA I ROZPRAWY	
Andrzej Kawecki, <i>Postępowania przygotowawcze prowadzone przez policję oraz orzecznictwo sądów powszechnych w sprawach o przestępstwa związane z przemocą w rodzinie w latach 2016–2017</i> .....	9
Aneta Dawidowicz, <i>The principles of national education. National education in political thought of the National Party (1928–1939)</i> .....	25
Angelika Figiel, <i>Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego</i> .....	37
Andrzej Michalak, <i>Ewolucja poglądów Wernera Sombarta a polityka niemiecka początków XX wieku</i> .....	49
Krzysztof Kupiński, <i>Judeochrześcijańskie korzenie antyglobalizmu</i> .....	63
Agnieszka Laddach, <i>U progu przemian w organizacji nauki. Pytanie o zasadność istnienia opozycji humanistyki i nauk matematyczno-przyrodniczych</i> .....	77
DONIESIENIA Z BADAŃ	
Marek Woś, <i>Działania wychowawcze w perspektywie oceny zachowań agresywnych / przemocowych uczniów</i> .....	97
Wiesław W. Kubielski, <i>Skuteczność modułowej formy organizacji wykładu akademickiego</i> .....	111
Roman Monko, <i>Training of the teacher of the Production Training, General Technical Subjects and Crafts in Ukraine (second half of the XX<sup>th</sup> century)</i> .....	127
Vu Thi Phuong Le, <i>Professional value orientations of pedagogic students at universities in Northern Central region of Vietnam nowadays</i> .....	135
Z DONIESIEŃ EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH	
Katarzyna Nanowska, <i>Etyczne dylematy w praktyce zawodowej kuratorów sądowych</i> .....	153
Olga Tunkiewicz, <i>Rozważania nad przyczynami autyzmu</i> .....	165
RECENZJE	
Waldemar Urbanik, <i>Strategie dostosowawcze bezrobotnych w okresie zmiany systemowej w Polsce. Studia nad zbiorowością bezrobotnych Szczecinka 1993–2016, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2018, ss. 308 (Marek Woś)</i> .....	177
Lucy Leu, <i>Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia</i> , przeł. M. Markocka-Pepol, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2018, ss. 230 (Barbara Popiel) .....	183
INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI .....	185
ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA .....	189

## CONTENTS

From the Editor .....	6
DISSERTATIONS	
Andrzej Kawecki, <i>Preparatory proceedings conducted by the Police and law court's decisions in cases of crimes related to domestic violence in 2016–2017</i> .....	9
Aneta Dawidowicz, <i>The principles of national education. National education in political thought of the National Party (1928–1939)</i> .....	25
Angelika Figiel, <i>A student with special education needs in the light of changing provisions of the educational law</i> .....	37
Andrzej Michalak, <i>Evolution of views of Werner Sombart and German politics of the early 20<sup>th</sup> century</i> .....	49
Krzysztof Kupiński, <i>The Judaic and Christian roots of anti-globalism</i> .....	63
Agnieszka Laddach, <i>Before changes in the organization of Science and Humanities. Question about an existence's right of the opposition Humanities and Mathematics-Natural Sciences</i> .....	77
REPORTS OF THE RESEARCH	
Marek Woś, <i>Educational programmes in terms of assessing students' aggressive / violent behaviours</i> .....	97
Wiesław W. Kubielski, <i>Effectiveness of the modular form of organization the academic lecture</i> .....	111
Roman Monko, <i>Training of the teacher of the Production Training, General Technical Subjects and Crafts in Ukraine (second half of the XX<sup>th</sup> century)</i> .....	127
Vu Thi Phuong Le, <i>Professional value orientations of pedagogic students at universities in Northern Central region of Vietnam nowadays</i> .....	135
EDUCATION AND PROFESSIONAL REPORTS	
Katarzyna Nanowska, <i>Ethical dilemmas in probation officers' work</i> .....	153
Olga Tunkiewicz, <i>Consideration about causes of autism</i> .....	165
REVIEWS	
Waldemar Urbanik, <i>Strategie dostosowawcze bezrobotnych w okresie zmiany systemowej w Polsce. Studia nad zbiorowością bezrobotnych Szczecinka 1993–2016, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2018, pp. 308 (Marek Woś)</i> .....	177
Lucy Leu, <i>Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia, przeł. M. Markocka-Pepoń, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2018, ss. 230 (Barbara Popiel)</i> .....	183
INFORMATION ABOUT THE UNIVERSITY LIFE.....	185
REGULATIONS ON HOW TO PREPARE MATERIALS FOR PUBLICATION IN THE SEMI-ANNUAL .....	189

## Od Redakcji

Z przyjemnością prezentujemy najnowszy numer czasopisma naukowego „Edukacja Humanistyczna”, półrocznika wydawanego przez Wyższą Szkołę Humanistyczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Znajdą w nim Państwo dwanaście artykułów w języku polskim i angielskim, poświęconych zagadnieniom z zakresu socjologii, historii, filozofii, edukacji i pedagogiki. Z wielką przyjemnością witamy znów badaczy zagranicznych – w tym Autorów debiutujących, którzy po raz pierwszy zamieszczają na łamach czasopisma naukowego wyniki swoich badań. Zachęcamy do zapoznania się z przygotowanymi artykułami, a także z recenzjami książek, które od niedawna goszczą na rynku wydawniczym.

Jak zawsze cieszy nas różnorodność tematów podejmowanych przez Autorów oraz możliwość bogatej, wieloaspektowej dyskusji o problemach humanistyki. Mamy nadzieję, że najnowszy numer „Edukacji Humanistycznej” spotka się z życzliwym zainteresowaniem Czytelników i stanie się inspiracją do badań, poszukiwań, rozmów. Serdecznie dziękujemy Autorom za przygotowane artykuły, Recenzentom zaś – za merytoryczne uwagi. Wszystkim Państwu pragniemy złożyć podziękowania za poświęcony „Edukacji Humanistycznej” czas, zaangażowanie i satysfakcjonującą współpracę, która umożliwiła przygotowanie niniejszego numeru.

Jednocześnie uprzejmie przypominamy, że pod adresem: [www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja/](http://www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja/) dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru, a także numery archiwalne „Edukacji Humanistycznej”. Zachęcamy do odwiedzania strony internetowej redakcji.

*Życzymy interesującej lektury.*

*Zastępca Redaktora Naczelnego  
dr Barbara Popiel*

Andrzej Kawecki  
Państwowa Wyższa Szkoła  
Wschodnioeuropejska w Przemyślu

**POSTĘPOWANIA PRZYGOTOWAWCZE PROWADZONE PRZEZ  
POLICJĘ ORAZ ORZECZNICTWO SĄDÓW POWSZECHNYCH  
W SPRAWACH O PRZESTĘPSTWA ZWIĄZANE Z PRZEMOCĄ  
W RODZINIE W LATACH 2016–2017**

**Wprowadzenie**

Jednym z negatywnych zjawisk życia społecznego jest niewątpliwie przemoc w rodzinie. Określenie rzeczywistego rozmiaru tego zjawiska to trudna kwestia. Z uwagi na specyfikę społecznego problemu, a niejednokrotnie także osobistych tragedii ofiar, wiele tego rodzaju czynów pozostaje nieujawnionych i znanych jedynie osobom, które doświadczają w samotności ich poważnych konsekwencji. Jednocześnie sprawca przemocy pozostaje bezkarny i utwierdza się w przekonaniu, że członkowie rodziny, milcząc i nie reagując, dają przyzwolenie na powtarzanie agresywnych zachowań.

Istnieje wiele definicji przemocy, które mają pomóc w zrozumieniu i zdiagnozowaniu tego zjawiska. Autorzy definicji przemocy biorą zwykle pod uwagę trzy podstawowe kryteria: rodzaj zachowania, intencje i skutki przemocy<sup>1</sup>. Jak zauważa T. Szlendak, przemoc domowa to intencjonalny i przemyślany akt agresji, mający na celu skrzywdzenie innej osoby, który może być skierowany w stosunku do dzieci, współmałżonków i partnerów seksualnych, rodziców. Przemocy domowej mogą zatem dokonywać nie tylko mężczyźni w stosunku do swoich żon i dzieci, lecz również kobiety wobec swoich mężów, dzieci i wnuki wobec dziadków, dzieci wobec siebie nawzajem, a nawet starsze, nastoletnie dzieci wobec swoich rodziców<sup>2</sup>. Natomiast I. Pospiszyl nazywa przemocą „wszelkie nieprzypadkowe akty

---

<sup>1</sup> K. Kmiecik-Baran, *Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 2000, s. 363–385.

<sup>2</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010, s. 274.

godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”<sup>3</sup>.

Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie w art. 2 pkt 2 określa przemoc w rodzinie jako „jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste osób najbliższych (w rozumieniu art. 115 § 11 *Kodeksu karnego*), a także innych osób wspólnie zamieszkujących lub gospodarujących, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą”<sup>4</sup>.

Aby mówić o przemocy domowej, muszą zaistnieć cztery elementy sytuacyjne: działania bądź rażące zaniedbania, intencjonalność w zachowaniu osoby stosującej przemoc w rodzinie, wykorzystanie stworzonej bądź istniejącej już przewagi władzy lub siły oraz wywołanie u ofiary przemocy cierpienia lub szkód, które naruszają jej prawa i dobra osobiste<sup>5</sup>.

Analiza prezentowanych w literaturze definicji przemocy pozwala stwierdzić, że przemoc domowa to działanie lub zaniechanie: dokonywane w ramach rodziny przez jednego z jej członków przeciwko pozostałym; z wykorzystaniem istniejącej lub stworzonej przez okoliczności przewagi lub władzy; godzące w ich prawa lub dobra osobiste, a w szczególności w ich życie lub zdrowie (fizyczne lub psychiczne); powodujące u nich szkody lub cierpienie.

Stosowaniu przemocy we współczesnych czasach sprzyjają: bezrobocie, alkoholizm, stres, bieda i lenistwo, narkomania, eksponowanie przemocy w środkach masowego przekazu, rozluźnienie więzi rodzinnych, pewnego rodzaju moda na przemoc<sup>6</sup>. W literaturze przedmiotu najczęściej wymieniane są cztery grupy uwarunkowań występowania przemocy w rodzinie: uwarunkowania społeczno-kulturowe, społeczno-ekonomiczne, osobowościowe oraz uzależnienia od alkoholu i narkotyków.

Pojęcie przemocy potocznie kojarzy się z agresją, co wynika z wielu podobieństw. Agresja jest powszechnie rozumiana jako każde zamierzone działanie – w formie otwartej czy symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, wywołanie straty, bólu fizycznego lub cierpienia moralnego<sup>7</sup>. Istnieją różne rodzaje zachowań agresywnych. Ze względu na podmiot postawy wyróżniamy: agresję skierowaną na innych ludzi; agresję skierowaną na zwierzęta i rośliny; autoagresję<sup>8</sup>.

Rozróżnienie między przemocą a agresją nie zawsze jest jednoznaczne. W literaturze psychologicznej podejmuje się próby oddzielenia aktu przemocy od ataku agresji poprzez

<sup>3</sup> I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994, s. 14.

<sup>4</sup> *Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie* (Dz.U. 2015, poz. 1390).

<sup>5</sup> M. Cabalski, *Przemoc stosowana przez kobiety. Studium kryminologiczne*, Kraków 2014, s. 311.

<sup>6</sup> E. Zygarowicz, *Przemoc w rodzinie na Podkarpaciu*, [w:] *Zagrożenia dla rodziny Europa i Polska*, red. M. Malikowski, S. Gałkowski, Rzeszów 2010, s. 189–190.

<sup>7</sup> K. Kmieciak-Baran, *Młodzież i przemoc, Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 1999, s. 19.

<sup>8</sup> J. Mazur, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa 2002, s. 18.



założenie, że celem agresji jest zaszkodzenie ofierze, podczas gdy celem przemocy jest wywarcie pewnego rodzaju wpływu. W przemocy cierpienie, zaszkodzenie jest sposobem osiągnięcia innego celu, na przykład wymuszenia zachowań pożądaných. Przemoc nie musi być destruktywna, może wynikać ze wzniosłych pobudek. W agresji zaszkodzenie, cierpienie jest przynajmniej jednym z główných celów<sup>9</sup>.

Z. Skorny stwierdza, że agresywne zachowanie skierowane przeciw komuś lub czemuś przyjmuje formę ataku, napaści, pobicia, znieważenia, poniżenia czyjejs godności osobistej. Wyrządza ono określone szkody materialne lub moralne. Te czynniki w dużej mierze wyczerpują znamiona przemocy domowej. W relacjach ofiar niejednokrotnie pojawiają się podobne określenia. Występują one jednocześnie z poczuciem lęku, przerażenia i bezradności. Mogą być wykorzystywane do wstępnego zdefiniowania przemocy domowej<sup>10</sup>.

We współczesnym społeczeństwie przemoc w rodzinie występuje w różnych środowiskach, niezależnie od statusu materialnego, pozycji zawodowej i społecznej czy kręgu kulturowego, jak również wykształcenia sprawcy i ofiary. Koniecznym zatem zadaniem staje się zapewnienie szeroko rozumianej ochrony ofiarom oraz wypracowanie skutecznych metod oddziaływań na sprawców w celu zmiany ich postaw i zachęcenia do zaniechania przemocy. Należy stwierdzić, że zjawisko przemocy w rodzinie jest coraz powszechniej dostrzegane w społeczeństwie; ugruntowuje się też przekonanie, że przemocy należy zapobiegać, a sprawców surowo karać. Przejawem troski państwa o ochronę ofiar przemocy domowej jest uchwalona w 2005 roku ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie<sup>11</sup>. Określa ona zadania organów państwowych w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Zadania te mają charakter obligatoryjny, co wyraźnie zostało zapisane w art. 6 sformułowaniami: „zadania są realizowane”, „do zadań należy”.

W przypadku zjawiska przemocy w rodzinie szczególna rola przypada policji, która z reguły interweniuje jako pierwsza na miejscu zdarzenia, udziela pomocy ofiarom i podejmuje stosowne działania wobec sprawców. Ponadto dokumentuje interwencję w ramach procedury „Niebieskie Karty” i informuje zespół interdyscyplinarny do spraw przemocy w rodzinie oraz odpowiednie podmioty funkcjonujące w ramach systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie, wskazuje na potrzebę udzielenia stosownej pomocy.

Celem rozważań niniejszego artykułu nie jest szczegółowe omówienie zjawiska przemocy w rodzinie, procedury „Niebieskiej Karty” ani zadań podmiotów wchodzących w skład systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie, lecz ukazanie skali i struktury przestępczości związanej z przemocą w rodzinie w latach 2016–2017 na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji dotyczących liczby wszczętych postępowań przygotowawczych wraz ze sposobem ich zakończenia. Ponadto ukazane i przeanalizowane zostaną orzeczenia sądów powszechnych wobec osób oskarżonych o przestępstwa związane z przemocą w rodzinie w w/w okresie. Artykuł opiera się na danych zastanych, to jest na statystykach prowadzonych przez Komendę Główną Policji, dotyczących prowadzonych

<sup>9</sup> I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, op. cit., s. 11.

<sup>10</sup> Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego zachowania*, Warszawa 1989, s. 187–188.

<sup>11</sup> *Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*, op. cit.

postępowań przygotowawczych przez jednostki policji na terenie kraju, oraz na danych statystycznych Ministerstwa Sprawiedliwości zamieszczonych w sprawozdaniu w sprawie osób osądzonych w pierwszej instancji według właściwości rzeczowej za rok 2016–2017.

### **1. Przesłpstwa związane z przemocą w rodzinie stwierdzone przez policję**

W prawnokarnej ochronie osób przed przemocą w rodzinie mają zastosowanie: prawo karne materialne i procesowe oraz prawo wykroczeń. Ofiary przemocy nie zawsze korzystają z ochrony, jaką gwarantują przepisy kodeksu karnego i kodeksu wykroczeń. Nie zgłaszają organom ścigania stosowanej wobec nich przemocy, gdyż obawiają się zemsty ze strony sprawcy bądź nie mają wiedzy o tym, jak prawo chroni ofiary przemocy i jakie środki prawne mogą być zastosowane wobec sprawcy. Fakt ten skutkuje tym, że występuje tak zwana „ciemna liczba” przestępczości związanej z przemocą w rodzinie, której wielkości nie można oszacować.

Praktyka wskazuje, że ofiary przemocy domowej wymagają innego rodzaju pomocy niż pozostałe ofiary, z którymi stykają się policjanci. Interwencja w sprawie przemocy w rodzinie to trudne zadanie; często łatwiej ścigać pospolitych przestępców niż ustalić, kto jest sprawcą, kto zaś ofiarą przemocy w domu. Sama interwencja przerywa jedynie doraźnie sytuację konfliktową i nie ma większego wpływu na źródło jej powstawania. Tym bardziej podczas trwania interwencji trudno właściwie ocenić zaistniałą sytuację. Wyrafinowani domowi oprawcy potrafią zadać swym ofiarom cierpienia, które nierzadko nie pozostawiają praktycznie żadnych śladów.

W wypadku przemocy w rodzinie policja odgrywa właściwie rolę „straży pożarnej”, interweniuje bowiem w sytuacji kryzysowej po zaistnieniu przemocy. Często jest to interwencja w proces trwający już bardzo długo. Skutkiem takiej interwencji może być jedynie krótkotrwałe zażegnanie istniejącego niebezpieczeństwa; z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że sytuacja się powtórzy, co potwierdza policyjna praktyka<sup>12</sup>. Podejmowane przez policję zgodnie z obowiązującym prawem działania, które chronią ofiary przemocy domowej, to: interwencja; sporządzenie dokładnego opisu zdarzenia (notatka służbowa); zatrzymanie sprawców przemocy domowej stwarzających w sposób oczywisty zagrożenie dla życia bądź zdrowia ofiar, a także zagrożenie dla mienia; wszczęcie postępowania przygotowawczego przeciwko sprawcy przemocy w przypadku zgłoszenia lub stwierdzenia popełnienia przestępstwa; podjęcie działań prewencyjnych wobec sprawcy przemocy; udzielenie informacji ofiarom o możliwości uzyskania pomocy.

W ramach analizy wszczętych przez policję i zakończonych postępowań przygotowawczych, które prowadzono w sprawach o przestępstwa związane z przemocą w rodzinie, przedstawione zostaną w formie tabelarycznej dane liczbowe dotyczące stwierdzonych

---

<sup>12</sup> R. Głowacki, *Rola Policji w systemie zapobiegania przemocy w rodzinie*, [w:] *Policja a przemoc: przeciwdziałanie przemocy wobec dzieci*, red. A. Tyburska, J. Fiebica, G. Kędzińska, Szczytno 2004, s. 122–123.

przestępstw z poszczególnych artykułów *Kodeksu karnego*; tym samym zarysuje się struktura tego rodzaju przestępczości oraz sposobów zakończenia postępowań przygotowawczych.

**Tabela 1. Przestępstwa związane z przemocą w rodzinie z wybranych artykułów Ustawy z dnia 6.06.1997 r. – Kodeks karny, stwierdzone przez policję w latach 2016–2017**

Kwalifikacja prawna art. k.k.	Rodzaj przestępstwa	Rok		RAZEM
		2016	2017	
148	Zabójstwo	41	61	102
156	Ciężki uszczerbek na zdrowiu	29	25	54
157	Średni albo lekki uszczerbek na zdrowiu	1076	1285	2361
158	Udział w bójkę lub pobiciu	13	14	27
160	Narażenie na niebezpieczeństwo utraty życia lub zdrowia	34	35	69
189	Bezprawne pozbawienie wolności	4	7	11
190	Groźba karalna	1139	926	2065
190 a	Stalking (uporczywe nękanie)	77	79	156
191	Zmuszanie do określonego zachowania	35	25	60
191 a	Utrwalanie i rozpowszechnianie wizerunku nagiej osoby bez jej zgody	2	0	2
193	Naruszenie miru domowego	22	17	39
197	Zgwałcenie	221	170	391
198	Wykorzystywanie seksualne osoby bezbronnej lub niepoczytalnej	6	6	12
200	Obcowanie płciowe z małoletnim poniżej lat 15	42	51	93
201	Kazirodztwo	2	2	4
207	Znęcanie się nad rodziną	11916	13775	25691
208	Rozpijanie małoletniego	2	3	5
209	Uporczywe uchylanie się od obowiązku alimentacyjnego	32	11	43
210	Porzucenie małoletniego poniżej lat 15	1	0	1
211	Urowadzenie lub zatrzymanie małoletniego poniżej lat 15	0	1	1
217	Naruszenie nietykalności cielesnej	139	159	298
RAZEM		14833	16552	31485

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych uzyskanych z Komendy Głównej Policji dotyczących struktury przestępczości związanej z przemocą w rodzinie w latach 2016–2017 na podstawie prowadzonych postępowań przygotowawczych.

Analiza danych przedstawionych w tabeli pozwala stwierdzić, że w strukturze przestępczości związanej z przemocą w rodzinie największą liczbę stanowią przestępstwa z art.

207 k.k. penalizującego znęcanie się nad rodziną. Obejmują one 81,6% wszystkich przestępstw związanych z przemocą w rodzinie stwierdzonych w Polsce w latach 2016–2017. Należy podkreślić, że art. 207 k.k. jest podstawowym przepisem w zakresie ochrony rodziny przed przemocą. Wymieniony przepis *Kodeksu karnego* określa przestępstwo znęcania się nad osobą najbliższą, małoletnią, a także nad osobą pozostającą w stosunku zależności od sprawcy lub osobą nieporadną ze względu na jej stan fizyczny lub psychiczny. Przestępstwo znęcania się polega na zadawaniu cierpień fizycznych lub psychicznych. Znęcanie fizyczne polegać może między innymi na biciu, rzucaniu przedmiotami, głodzeniu, odmawianiu pożywienia czy napojów, zmuszaniu do przebywania na zimnie, poleceniu wykonywania upokarzających czynności, wyrzucaniu z domu, wrywaniu włosów, przypalaniu papierosem. Znęcanie psychiczne może mieć formę między innymi lżenia, wyszydzania, upokarzania, znieważania, straszenia, gróźb bezprawnych, sprowadzania do mieszkania osób nieakceptowanych przez domowników, na przykład prostytutek czy przestępców.

Znęcanie się fizyczne lub psychiczne może być popełnione zarówno przez działanie, jak i przez zaniechanie. Jest to przestępstwo wieloczynowe, co oznacza, że wielokrotność, a nie pojedynczy czyn wypełnia znamiona przestępstwa, chociaż w szczególnych przypadkach również jeden czyn, o dużym nasileniu i intensywności, może być potraktowany jako przestępstwo z art. 207 k.k. Ściganie tego przestępstwa następuje z urzędu<sup>13</sup>.

Na kolejnych pozycjach w tabeli plasują się przestępstwa: z art. 157 k.k. penalizującego średni albo lekki uszczerbek na zdrowiu, które stanowią 7,5% stwierdzonych przestępstw; groźby karalne określone w art. 190 k.k., stanowiące 6,6% wszystkich stwierdzonych przestępstw popełnionych w analizowanym okresie. Dalsze miejsca zajmują: zgwałcenie – 391 przypadków (1,2%), naruszenia nietykalności cielesnej – 298 przypadków (0,94%) oraz stalking (uporczywe nękanie) – 156 przypadków (0,5%).

Z prowadzonej analizy wynika, że w latach 2016–2017 stwierdzono 987 zabójstw, w tym 102 zabójstwa związane z przemocą w rodzinie, co stanowi 10,33% ogółu zabójstw popełnionych na terenie naszego kraju. Na uwagę zasługuje również znikoma ilość przestępstw z art. 209 k.k., polegających na uchylaniu się od obowiązku alimentacyjnego; stwierdzono ich tylko 43 w ciągu dwóch lat. Niealimentacja jest typowym przestępstwem popełnianym w rodzinie. Sprawca pozbawia osobę uprawnioną środków utrzymania. Dotychczas warunkiem karalności niealimentacji było uporczywe uchylanie się od tego obowiązku. Uporczywość polega na długotrwałym, powtarzalnym oraz nacechowanym złą wolą i nieustępliwością zachowaniem się sprawcy. Przepis art. 209 k.k. został znowelizowany<sup>14</sup> i od 31 maja 2017 roku z ustawowych znamion usunięta została uporczywość zachowania się sprawcy. Aktualnie dla zaistnienia przestępstwa wystarczy, że sprawca dopuści się zaległości alimentacyjnych w wysokości co najmniej trzech świadczeń okresowych albo gdy opóźnienie zaległego świadczenia innego niż okresowe wynosi co najmniej trzy miesiące.

<sup>13</sup> A. Marek, *Kodeks karny, Komentarz*, Warszawa 2010.

<sup>14</sup> *Ustawa z dnia 23 marca 2017 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny oraz ustawy o pomocy osobom uprawnionym do alimentów* (Dz.U. 2017, poz. 952).

Z informacji udzielonej Rzecznikowi Praw Obywatelskich przez Zastępcę Prokuratora Krajowego wynika, że wpływ spraw karnych związanych z uchylaniem się od wykonywania obowiązku alimentacyjnego istotnie się zwiększył po wejściu w życie nowelizowanego przepisu art. 209 k.k.<sup>15</sup>. W okresie od 1 sierpnia 2016 roku do 31 maja 2017 roku wpłynęły 26 994 sprawy, natomiast w okresie od 1 czerwca 2017 roku do 31 marca 2018 roku wpłynęło 70 145 spraw, co stanowi wzrost o 259% w stosunku do poprzedniego okresu. Nowelizacja omawianego przepisu pozwoli na skuteczniejsze ściganie sprawców przestępstw uchylających się od obowiązku alimentacyjnego, a prewencyjne oddziaływanie wpłynie pozytywnie na wywiązywanie się z obowiązku alimentacyjnego.

W roku 2016 jednostki policji wszczęły łącznie 26 633 postępowania przygotowawcze o przestępstwo z art. 207 k.k., zaś w roku 2017 – 28 608 postępowań, co stanowi wzrost o blisko 7,5%.

**Tabela 2. Sposób zakończenia postępowań przygotowawczych prowadzonych przez jednostki policji o przestępstwo z art. 207 k.k. w latach 2016–2017**

Rok	Postępowania wszczęte ogółem	Postępowania zakończone ogółem	Sposób zakończenia postępowania karnego										
			Postępowania zakończone aktem oskarżenia	Umorzenia								Nieletni sprawca	Zawieszenie postępowania
				Ogółem	Brak znamion przestępstwa	Znikoma szkodliwość społeczna	Niepoczytalność sprawcy	Zgon sprawcy	Wycofanie wniosku o ściganie	Inne przyczyny wyłączające ściganie			
2016	26633	28232	10689	15315	12879	93	340	166	73	1306	368	505	
2017	28608	29442	12644	15510	12984	89	342	172	96	1423	334	524	
RAZEM	55241	57674	23333	30825	25863	182	682	338	169	2729	702	1029	

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych uzyskanych z Komendy Głównej Policji dotyczących sposobu zakończenia postępowań przygotowawczych prowadzonych o przestępstwa w związku z przemocą w rodzinie w latach 2016–2017.

Z analizy przedstawionych w tabeli danych wynika: na 57 674 zakończone postępowania karne o przestępstwo z art. 207 k.k. aktem oskarżenia objęto 23 333 sprawców, co stanowi blisko 41% zakończonych spraw; umorzenia postępowań karnych stanowią 53,4% wszystkich spraw, z tego aż 84% stanowią umorzenia z powodu braku cech przestępstwa; wnioski o ściganie wycofało 169 osób pokrzywdzonych, co stanowi 0,3% wszystkich spraw;

<sup>15</sup> Informacja Zastępcy Prokuratora Krajowego z dnia 13.04.2018 r., nr PK IBP 071.54.2018, przekazana Rzecznikowi Praw Obywatelskich, <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Pismo%20Prokuratury%20Krajowej%20w%20sprawie%20C5%9Bcigania%20przest%C4%99pstwa%20niealimentacji.pdf> [25.09.2018].

postępowania karne zostały zawieszono w 1029 przypadkach, co stanowi 1,8% wszystkich spraw; w 702 przypadkach sprawcami znęcania się nad rodziną byli małoletni.

Niezależnie od prowadzonych przez policję postępowań przygotowawczych dotyczących przestępstw związanych z przemocą w rodzinie należy zaznaczyć, że realizuje ona również od 1998 roku procedurę „Niebieskie Karty”. Jest to program rejestrujący wszelkie przejawy przemocy w rodzinie, pozwalający monitorować działania pomocowe i zapobiegawcze.

Procedura interwencji policji wobec przemocy domowej „Niebieskie Karty” została opracowana przez Komendę Główną Policji, Komendę Stołeczną Policji oraz Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Jest realizowana przez służby patrolowo-interwencyjne i dzielnicowych, a ważny element podnoszącym jej skuteczność to utworzenie lokalnego systemu pomocy dla ofiar przemocy w rodzinie. Procedura ta to niejako algorytm postępowania policjantów od momentu uzyskania informacji o akcie przemocy w rodzinie, poprzez podjęcie określonych działań zaradczych i poinformowanie odpowiednich podmiotów o potrzebie udzielenia pomocy rodzinie, aż do skierowania materiałów postępowania do prokuratury<sup>16</sup>.

Warto podkreślić, że dokumentacja „Niebieskich Kart” to część bardziej złożonej procedury. Odpowiedni, dokładny zapis każdego przypadku interwencji wobec przemocy w rodzinie znacznie ułatwia dalsze etapy niesienia pomocy. Przemoc domowa często powtarza się i nasila. Zanim jednak podjęte zostaną odpowiednie kroki prawne, policja może interweniować wiele razy, a zdarza się, że w tych samych miejscach interwenują różni funkcjonariusze. Jednak ujednoczenie zapisów i precyzja w ich prowadzeniu miały znacznie ułatwić dalszy tok postępowania, jak również stanowić gwarancję dostarczania do prokuratur klarownych opisów zdarzeń bez względu na to, ile czasu upłynęło od interwencji<sup>17</sup>.

Aktywne włączenie się policji w przeciwdziałanie przemocy w rodzinie wynika z obowiązków nałożonych przez *Ustawę o Policji*, z priorytetów Komendanta Głównego Policji, z programów krajowych (na przykład Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie) oraz z uregulowań międzynarodowych zawartych w konwencjach i zaleceniach przedstawicieli organów międzynarodowych.

## 2. Temida a przemoc w rodzinie

Jak wykazano, w strukturze przestępczości związanej z przemocą w rodzinie dominują przestępstwa z art. 207 k.k. penalizującego znęcanie się nad rodziną. Warto również przywrócić się danym statystycznym, które obrazują działalność sądów powszechnych w zakresie oddziaływania na sprawców przemocy w rodzinie.

Sądy Rejonowe w latach 2016–2017 osądziły łącznie 29 874 sprawców (w 2016 roku – 14 730; w 2017 roku – 15 144) za czyny kwalifikujące się jako przemoc w rodzinie według art. 2 pkt 2 *Ustawy z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*; z tej

<sup>16</sup> J. Szulc, „Niebieskie Karty” oczyma Policji, „Niebieska Linia” 2008, nr 2, s. 17.

<sup>17</sup> D. Kozłowska, *Procedura „Niebieskie Karty”*. *Geneza i rozwój*, „Kwartalnik Policyjny” 2015, nr 3 (34), s. 5.

liczby skazanych zostało 24 696 sprawców (w 2016 roku – 12 198; w 2017 roku – 12 498), warunkowo umorzono postępowanie w stosunku do 2 925 sprawców (w 2016 roku – 1 386; w 2017 roku – 1 539); umorzono postępowanie w stosunku do 1546 sprawców (w 2016 roku – 764; w 2017 roku – 782); uniewinnionych zostało 669 sprawców (w 2016 roku – 360; w 2017 roku – 309); odstąpiono od wymierzenia kary w stosunku do 37 sprawców (w 2016 roku – 21; w 2017 roku – 16). W zawiązku z popełnieniem czynu kwalifikującego się jako przemoc w rodzinie w latach 2016–2017 przed wydaniem wyroku sądowego tymczasowo aresztowanych zostało 1567 sprawców (w 2016 roku – 667; w 2017 roku – 900).

Działalność sądów powszechnych w zakresie oddziaływania na sprawców przemocy w rodzinie przedstawiają tabele zawierające dane statystyczne Ministerstwa Sprawiedliwości na temat liczby osób osądzonych i skazanych w latach 2016–2017 według wybranych rodzajów przestępstw za czyny kwalifikowane jako przemoc w rodzinie. W formie tabelarycznej przedstawiono również dane dotyczące osób pokrzywdzonych przez sprawców tych przestępstw.

**Tabela 3. Osądzeni i skazani w latach 2016–2017 według wybranych rodzajów przestępstw za czyny kwalifikujące się jako przemoc w rodzinie**

Kwalifikacja prawna /art. k.k./		Osądzeni ogółem		Osoby skazane					
				2016			2017		
				Kobiety	Mężczyźni	Razem	Kobiety	Mężczyźni	Razem
		2016	2017						
207 § 1	Znęcanie się nad rodziną	10836	11283	286	8741	9027	347	9059	9406
207 § 2		16	13	2	12	14	1	11	12
207 § 3		27	29	1	25	26	0	27	27
156	Ciężki uszczerbek na zdrowiu	40	32	10	28	38	6	24	30
157 § 1	Średni albo lekki uszczerbek na zdrowiu	253	278	11	181	192	16	195	211
157 § 2 w zw. z §4		195	243	9	122	131	9	150	159
190	Groźba karalna	907	923	21	706	727	30	694	724
190 a § 1	Stalking (uporczywe nękanie)	199	206	6	157	163	11	156	167
190 a § 2		11	16	0	10	10	0	15	15
190 a § 3		2	0	0	2	2	0	0	0
191	Zmuszanie do określonego zachowania	47	41	4	34	38	0	31	31
191 a	Utrwalanie i rozpowszechnianie wizerunku nagiej osoby bez jej zgody	12	6	0	6	6	0	4	4
197 § 1	Zgwałcenie	109	101	0	101	101	0	97	97
197 § 2		18	14	0	16	16	0	12	12
200 § 1	Obcowanie płciowe z małoletnim poniżej lat 15	89	90	3	69	72	0	78	78
200 § 2		1	0	0	1	1	0	0	0
200 § 3		0	3	0	0	0	0	2	2
200 § 4		1	1	0	1	1	0	1	1
200 § 5		0	0	0	0	0	0	0	0
278 § 1	Kradzież mienia	122	96	8	91	99	9	72	81
279 § 1	Kradzież z włamaniem	68	44	3	59	62	1	33	34

284 § 1	Przywłaszczenie rzeczy ruchomej	44	32	9	26	35	3	17	20
288 § 1	Zniszczenie mienia	39	39	1	28	29	0	29	29

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Ministerstwa Sprawiedliwości: „MS-S6 Sprawozdanie w sprawie osób osądzonych w pierwszej instancji według właściwości rzeczowej za rok 2016 i 2017. Sądy Rejonowe – Polska”.

W 2017 roku wśród sprawców przemocy w rodzinie dominowali mężczyźni, którzy stanowili 95,42% (11 925 osób) sprawców skazanych za stosowanie przemocy w rodzinie (w 2016 roku – 11 687 osób, to jest 95,81%). Kobiety stanowiły jedynie niewielki odsetek skazanych sprawców przemocy w rodzinie (w 2016 roku – 511 osób, to jwat 4,19%; w 2017 roku – 573 osoby, to jest 4,58%). Sądy Rejonowe w Polsce najczęściej orzekały w sprawach o przestępstwa:

1. z art. 207 § 1 k.k. (znęcanie się nad rodziną). Za popełnienie tego przestępstwa osądzono ogółem 11 283 osoby (w 2016 roku – 10 836), natomiast skazanych zostało 9 406 osób (w 2016 roku – 9 027), z czego mężczyźni stanowili 96,31%, to jest 9059 osób (w 2016 roku – 8741), a kobiety 3,69%, to jest 347 osób (w 2016 roku – 286);
2. z art. 190 k.k. (groźba karalna). Osądzono ogółem 923 osoby (w 2016 roku – 907), skazane zostały 724 osoby (w 2016 roku – 727), z czego mężczyźni stanowili 95,86%, to jest 694 osoby (w 2016 roku – 706), a kobiety 4,14%, czyli 30 osób (w 2016 roku – 21);
3. z art. 157§1 k.k. (średni albo lekki uszczerbek na zdrowiu). Osądzonych zostało 278 osób (w 2016 roku – 253), skazano 211 osób (w 2016 roku – 192) z czego mężczyźni stanowili 92,42%, to jest 195 osób (w 2016 roku – 181), a kobiety 7,58%, czyli 16 osób (w 2016 roku – 11).

**Tabela 4. Osoby pokrzywdzone w latach 2016–2017 z wybranych rodzajów przestępstw za czyny kwalifikujące się jako przemoc w rodzinie**

Kwalifikacja prawna /art. k.k./	Osoby pokrzywdzone									
	Młodoletni						Kobiety		Mężczyźni	
	Dziewczynki		Chłopcy		Razem					
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
207 § 1	1441	1655	1658	1821	3099	3476	11584	11998	2536	2770
207 § 2	5	2	3	8	8	10	13	10	3	0
207 § 3	4	9	2	10	6	19	31	35	9	6
156	6	2	3	6	9	8	22	14	18	13
157 § 1	9	7	7	9	16	16	155	170	99	107
157 § 2 w zw. z § 4	11	16	11	25	22	41	145	169	44	41
190	33	41	46	36	79	77	820	843	269	288
190 a § 1	4	15	2	8	6	23	202	209	28	44
190 a § 2	0	0	0	0	0	0	6	19	2	0



190 a § 3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0
191	4	1	0	0	4	1	36	39	14	9
191 a	1	0	1	0	2	0	9	8	2	0
197 § 1	11	17	14	16	25	33	102	100	7	9
197 § 2	3	5	0	1	3	6	15	14	1	0
200 § 1	83	89	27	14	110	103	6	10	1	2
200 § 2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
200 § 3	0	1	0	3	0	4	0	0	0	0
200 § 4	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
200 § 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
278 § 1	0	0	2	0	2	0	75	52	44	30
279 § 1	0	0	0	1	0	1	39	26	45	20
284 § 1	2	2	4	1	6	3	45	14	54	9
288 § 1	1	0	0	0	1	0	32	28	14	23

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Ministerstwa Sprawiedliwości: „MS-S6 Sprawozdanie w sprawie osób osądzonych w pierwszej instancji według właściwości rzeczowej za rok 2016 i 2017. Sądy Rejonowe – Polska”.

W 2017 roku w wyniku przestępstw kwalifikujących się jako przemoc w rodzinie pokrzywdzonych zostało 22 876 osób (w 2016 roku – 21 941). Ofiarami najczęściej były kobiety – 14 630 osób, to jest 63,95% ogółu ofiar (w 2016 roku – 14 153, to jest 64,5% ogółu ofiar), a w dalszej kolejności osoby małoletnie – 4600 osób, to jest 20,11% (w 2016 roku – 4233, to jest. 19,3%), w tym chłopcy – 2 375, dziewczynki – 2 225 (w 2016 roku: chłopcy – 2198, dziewczynki – 2 035). Najmniejszy odsetek pokrzywdzonych stanowili mężczyźni – 15,94%, to jest 3646 osób (w 2016 roku – 3 555, to jest 16,20%).

Najwięcej osób zostało pokrzywdzonych w wyniku przestępstwa:

1. z art. 207§1 k.k. – 18 244 osoby, to jest 79,75% ogółu osób pokrzywdzonych wyniku przestępstw kwalifikujących się jako przemoc w rodzinie (w 2016 roku – 17 219, czyli 78,48%). Ofiarami najczęściej były kobiety – 11 998, to jest 65,76%, osoby małoletnie – 3476, tj. 19,05% (w 2016 roku – 3099, to jest 18%), w tym chłopcy – 1821 i dziewczynki – 1655 (w 2016 roku: chłopcy – 1658; dziewczynki – 1441). Mężczyźni stanowili 15,2%, to jest 2770 osób pokrzywdzonych (w 2016 roku – 2536).
2. z art. 190 k.k. – 1208 osób, to jest 5,3% ogółu osób pokrzywdzonych wyniku przestępstw kwalifikujących się jako przemoc w rodzinie (w 2016 roku – 1168, to jest 5,32%). Wśród ofiar przeważały kobiety – 843, to jest 69,8% (w 2016 roku – 820, to jest 70,2%), następnie mężczyźni – 288, to jest 23,84% (w 2016 roku – 269, to jest 23,03%) i małoletni – 77, to jest 6,4% (w 2016 roku – 79, to jest 6,8%), w tym dziewczynki – 41, chłopcy – 36 (w 2016 roku: chłopcy – 46; dziewczynki – 33).

**Tabela 5. Nieprawomocnie skazani w latach 2016–2017 sprawcy wybranych rodzajów przestępstw za czyny kwalifikujące się jako przemoc w rodzinie**

Kwalifikacja prawna /art. k.k./	Skazani ogółem		Pozbawienie wolności		Ograniczenie wolności		Kara mieszana		Grzywna samoistna	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
207 § 1	9027	9406	7088	7208	1486	1657	170	185	279	354
207 § 2	14	12	14	12	0	0	0	0	0	0
207 § 3	26	27	23	23	0	0	3	3	0	1
156	38	30	36	28	0	1	2	0	0	1
157 § 1	192	211	101	115	53	52	3	2	35	42
157 § 2 w zw. z § 4	131	159	38	45	40	57	0	1	53	56
190	727	724	243	275	231	221	3	7	249	220
190 a § 1	163	167	86	78	34	42	1	1	42	46
190 a § 2	10	15	4	9	4	3	0	0	2	3
190 a § 3	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0
191	38	31	22	11	3	11	0	0	13	9
191 a	6	4	3	4	2	0	0	0	1	0
197 § 1	101	97	93	85	1	1	7	11	0	0
197 § 2	16	12	16	11	0	0	0	1	0	0
200 § 1	72	78	66	73	1	1	4	4	1	0
200 § 2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
200 § 3	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0
200 § 4	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
200 § 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
278 § 1	99	81	29	31	48	35	1	1	21	14
279 § 1	62	34	48	27	10	2	4	5	0	0
284 § 1	35	20	14	10	4	3	0	0	17	7
288 § 1	29	29	13	14	11	6	0	1	5	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Ministerstwa Sprawiedliwości: „MS-S6 Sprawozdanie w sprawie osób oszczędzonych w pierwszej instancji według właściwości rzeczowej za rok 2016 i 2017. Sądy Rejonowe – Polska”.

**Tabela 6. Wymiar kary pozbawienia wolności osób skazanych w latach 2016–2017 z wybranych rodzajów przestępstw za czyny kwalifikujące się jako przemoc w rodzinie**

Kwalifi- kacja prawna /art. k.k./	Pozbawie- nie wol- ności		1 miesiąc		od 2 do 5 miesięcy		od 6 miesięcy do 1 roku		powyżej 1 roku do 2 lat		powyżej 2 lat do 5 lat		powyżej 5 lat do 8 lat		powyżej 8 lat	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
207 § 1	7088	7208	13	5	805	735	5664	5861	530	515	68	80	6	12	2	0
207 § 2	14	12	0	0	0	0	6	2	2	5	5	3	1	1	0	1
207 § 3	23	23	0	1	0	0	4	6	14	6	5	9	0	1	0	0
156	36	28	0	0	1	2	18	13	10	6	7	6	0	1	0	0
157 § 1	101	115	0	0	27	24	67	75	5	13	2	3	0	0	0	0

157 § 2 w zw. z § 4	38	45	1	1	20	20	17	24	0	0	0	0	0	0	0	0
190	243	275	4	3	104	111	124	145	10	12	1	4	0	0	0	0
190 a § 1	86	78	0	1	34	22	46	50	4	3	2	1	0	1	0	0
190 a § 2	4	9	0	1	4	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
190 a § 3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
191	22	11	0	0	7	5	13	6	2	0	0	0	0	0	0	0
191 a	3	4	0	0	1	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0
197 § 1	93	85	0	0	1	1	12	6	47	35	29	41	4	2	0	0
197 § 2	16	11	0	0	0	0	11	9	4	1	1	1	0	0	0	0
200 § 1	66	73	0	0	0	0	1	8	38	27	24	31	2	6	1	1
200 § 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
200 § 3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
200 § 4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
200 § 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
278 § 1	29	31	0	0	13	7	14	20	1	3	0	1	1	0	0	0
279 § 1	48	27	1	0	1	0	34	3	10	9	2	0	0	0	0	0
284 § 1	14	10	0	0	4	2	9	7	1	1	0	0	0	0	0	0
288 § 1	13	14	0	0	4	4	8	7	0	2	1	1	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Ministerstwa Sprawiedliwości, „MS-S6 Sprawozdanie w sprawie osób oszczędzonych w pierwszej instancji według właściwości rzeczowej za rok 2016 i 2017. Sądy Rejonowe – Polska”.

Analizując kary orzeczone przez Sądy Rejonowe w Polsce wobec sprawców przemocy w rodzinie, należy stwierdzić, że największy odsetek stanowi kara pozbawienia wolności i ograniczenia wolności. W 2017 roku karę pozbawienia wolności orzeczono w stosunku do 8632 sprawców przemocy w rodzinie, co stanowi 67,1% ogółu skazanych sprawców (w 2016 roku – 8603, to jest 70,53%), natomiast karę ograniczenia wolności zastosowano wobec 2558, to jest 20,5% skazanych sprawców przemocy w rodzinie (w 2016 roku – 2375, to jest 19,5%). Z powyższych danych (tabela 6) wynika, że największy odsetek kar orzeczonych za stosowanie przemocy w rodzinie stanowi kara pozbawienia wolności od 6 miesięcy do 1 roku. W 2017 roku kara ta została orzeczona w stosunku do 6595 sprawców, co stanowi 76,4% ogółu skazanych sprawców przemocy w rodzinie (w 2016 roku – 6451, to jest 75%). Kolejną najczęściej orzekaną jest kara pozbawienia wolności od 2 do 5 miesięcy. W 2017 roku orzeczoną ją w stosunku do 1121 sprawców, to jest 13% ogółu skazanych sprawców przemocy w rodzinie (w 2016 roku – 1229, to jest 14,3%). Wobec 5527 (to jest 64%) sprawców przemocy w rodzinie skazanych na karę pozbawienia wolności orzeczono jej warunkowo zawieszenie (w 2016 roku – 6081, to jest 71%).

W przypadku najczęściej popełnianego w 2017 roku przestępstwa z art. 207 § 1 k.k. na 7208 sprawców przemocy w rodzinie, wobec których orzeczona została kara pozbawienia wolności, w stosunku do 4833 (to jest 67,05%) sprawców warunkowo zawieszono jej wykonanie. Wobec sprawców wymienionego przestępstwa najczęściej orzekana była kara pozbawienia wolności od 6 miesięcy do 1 roku. Wymierzono ją 5861 sprawcom przemocy w rodzinie, w przypadku 4833 sprawców została ona warunkowo zawieszona. W 2016 roku ten

wymiar kary orzeczono wobec 5664 sprawców przemocy, w tym 5183 sprawcom warunkowo zawieszono jej wykonanie.

### Zakończenie

Przemoc w rodzinie to problem obecny w życiu ludzi, odkąd istnieją rodziny. Jednak dawniej nie był tak powszechny jak teraz, ludzie byli spokojniejsi, mniej zestresowani, nie dochodziło do tak gwałtownych ataków przemocy jak współcześnie, większy był autorytet rodziców, osób starszych i większe poszanowanie ludzkiej godności. Jednocześnie świadomość ewentualnej kary była elementem skutecznie powstrzymującym od stosowania przemocy, co nie znaczy, że do niej nie dochodziło. O stosowaniu siły wobec członków rodziny nie mówiło się głośno, panowało powszechne przekonanie, że „mężczyzna ma prawo przywoływać do porządku nieposłuszną żonę i dzieci”. Współcześnie takie zachowania są niedopuszczalne. Nikt nie ma prawa używać w stosunku do innych żadnej formy przymusu, siły ani znęcać się psychicznie<sup>18</sup>. Dziś wiemy, że przemoc występuje w rodzinach niezależnie od statusu społecznego czy materialnego oraz kręgu kulturowego i nie jest zjawiskiem marginalnym. Kobiety, które stają się ofiarami przemocy, to nie zawsze uzależnione od swoich mężów, zaniedbane, wielodzietne gospodynie domowe. Wiele kobiet doświadczających przemocy domowej to osoby wykształcone, zajmujące wysokie stanowiska. Podobnie sprawcami przestępstw są mężczyźni niezależnie od wykształcenia, zajmowanego stanowiska czy wyznawanej religii<sup>19</sup>. Akty przemocy i agresji zdarzają się również w tak zwanych dobrych rodzinach, na przykład wśród lekarzy, prawników, policjantów i sędziów, ludzi mających i wykształconych.

Ofiary przemocy działają często nieświadomie, według stereotypów lub schematów myślowych, powielanych z pokolenia na pokolenie. Należą do nich: chęć zachowania pozorów dobrej rodziny; wstyd przed rodziną, sąsiadami; przekonanie, że „tak ma być”, wyniesione z domu rodzinnego; przekonanie, że same sobie poradzą z tym problemem; brak wiary w pomoc ludzi i instytucji; obawa przed wzrostem przemocy jako karą za ujawnienie sytuacji; obawa przed pozostaniem bez środków do życia po ujawnieniu przemocy; lęk przed perspektywą radzenia sobie samemu w życiu i zaczynania wszystkiego od nowa; obawa przed brakiem możliwości znalezienia pracy, mieszkania; przekonanie o braku perspektyw życiowych poza otoczeniem; obawa przed przeniesieniem przemocy na dziecko<sup>20</sup>.

W społeczeństwie wciąż występuje niski poziom wrażliwości, przejawiający się obojętnością i milczeniem wobec ludzkiej krzywdy. Wyzwaniem naszych czasów staje się więc pozyskiwanie osób i instytucji do tworzenia lokalnych systemów wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie, a także oddziaływania na sprawców, które miałyby na celu zmianę ich postaw i zachowań oraz zachęcenie do podjęcia konstruktywnego współżycia w rodzinie. Pomoc ofiarom przemocy polega głównie na: wspieraniu ich w sytuacjach trudnych i kryzysowych;

<sup>18</sup> E. Zygarowicz, *Przemoc w rodzinie...*, op. cit., s. 187.

<sup>19</sup> S. Badora, B. Czeredrecka, D. Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2001, s. 60.

<sup>20</sup> J. Mazur, *Przemoc w rodzinie...*, op. cit., s. 97.

zapewnieniu bezpiecznego schronienia; udzielaniu różnego rodzaju porad; które mogą pomóc żyć w rodzinie ze sprawcą przemocy albo usamodzielnąć się. Wobec sprawców przemocy podejmowane są oddziaływania korekcyjno-edukacyjne, mające formę programów psychologicznych, edukacyjnych i socjalizacyjnych.

W poszukiwaniu skutecznych form przeciwdziałania przemocy domowej angażuje się coraz więcej profesjonalistów i wolontariuszy, instytucji specjalizujących się w rozwiązywaniu problemów rodzin dotkniętych przemocą i organizacji pozarządowych. Pomoc ofiarom przemocy oraz działania podejmowane wobec sprawców realizowane są w ramach systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie, który opiera się na współpracy różnych instytucji, służb i organizacji. Działania te koordynują zespoły interdyscyplinarne do spraw przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Częścią lokalnego systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie oraz ochrony osób przed przemocą są lokalne programy działań w tym zakresie opracowane przez gminy. Spośród instytucji pomagającym ofiarom przemocy w rodzinie w lokalnych warunkach obok policji, sądu i prokuratury należy wymienić: miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej; gminne komisje rozwiązywania problemów alkoholowych, Miejskie Ośrodki Zapobiegania Uzależnieniom; punkty interwencji kryzysowej; Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie; Specjalistyczne Ośrodki Wsparcia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie; ośrodki pomocy medycznej; organizacje pozarządowe; Powiatowe Zespoły Interwencji Kryzysowej; Powiatowe Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne.

Pierwszy i podstawowy krok w procesie pomagania ofiarom przemocy to interwencja, której celem jest zatrzymanie przemocy w rodzinie. Poza policją interwenują też sąsiedzi, rodzina, nauczyciele, przyjaciele, pracownicy socjalni, kuratorzy, pielęgniarki środowiskowe, dzieci, członkowie gminnych komisji, media. Robią to najczęściej wówczas, gdy są świadkami lub dowiadują się o powtarzających się aktach przemocy; najczęściej próbują rozmawiać ze sprawcą przemocy, gdy jest trzeźwy i spokojny. Ważnym działaniem w procesie pomagania jest wsparcie psychologiczne, duchowe czy socjalne. Ofiary muszą wiedzieć, że nie są same, muszą mieć możliwość porozmawiania w atmosferze życzliwości, akceptacji i zrozumienia. Przeciwdziała to izolacji społecznej, poczuciu osamotnienia i bezradności. Istotnym elementem pomagania ofiarom jest poradnictwo: udzielenie informacji, pokazanie różnych możliwości działania, pomoc przy wyborze najlepszego rozwiązania i wsparcie, a czasem prowadzenie sprawy aż do uzyskania pożądanego efektu. Najbardziej rozpowszechnione wśród ofiar przemocy w rodzinie są porady prawne, często korzysta się z porad wychowawczych i medycznych. Kolejny element pomagania ofiarom to edukacja, dzięki której ludzie nie tylko uzyskują wiedzę na temat samego zjawiska przemocy i prawidłowości, jakie nim rządzą, lecz również dowiadują się, co można zrobić, jakie przysługują prawa i jakie są możliwości uzyskania pomocy. Świadczona jest również pomoc specjalistyczna (psychologiczna, prawna, socjalna, medyczna), polegająca na zaangażowaniu specjalistów z różnych dyscyplin naukowych i zawodów, którzy zgodnie ze swoją wiedzą i kompetencjami mogą służyć pomocą prawną, psychologiczną, socjalną czy medyczną. Specjaliści są przeszkoleni i przygotowani do rozpoznawania przemocy, diagnozowania skutków i pracy nad złożonością pojawiających się problemów oraz do poszukiwania rozwiązań najlepiej odpowiadających potrzebom osoby pokrzywdzonej. Dalszym etapem pomagania jest

terapia – rodzaj pomocy indywidualnej lub grupowej, której udzielają tylko specjaliści przygotowani do tego rodzaju pracy<sup>21</sup>.

Wybuchające w domu kłótnie mogą prowadzić do powstania antagonizmów, a na pozór drobny incydent może wyzwolić autentyczne uczucia wrogości między partnerami lub rodzicami i dziećmi. Przemoc w rodzinie nadal spotyka się z dużym przyzwoleniem społecznym, a nawet aprobatą<sup>22</sup>. Zachownaia przemocowe w rodzinie przejawiają się najczęściej u mężczyzn do 30 roku życia, z wyższym wykształceniem, wykonujących pracę umysłową i zamieszkujących na terenach małomiasteczkowych i/lub wiejskich. Model ten przedstawia człowieka wykształconego, który w wyniku doświadczania wielu stresów, napięć i problemów związanych z pracą zawodową sięga po alkohol, a doświadczane napięcia i stresy „wyładowuje” na najbliższych<sup>23</sup>.

Jak zauważa M. Przybysz-Zaremba, „rodzina to komórka społeczna, w której człowiek czuje się najbezpieczniej, zarówno w sensie społecznym, jak i psychicznym”<sup>24</sup>. Przez wiele lat dom rodzinny w Polsce ukazywano jako miejsce spokojne i wolne od przemocy, podczas gdy prawda o tym, co się faktycznie dzieje, była zupełnie inna. Zdarza się, że dana osoba we własnym domu bywa bita, napadana, zastraszana, znieważana, a sprawcami nie są obcy ludzie, lecz najbliżsi. Jeszcze do niedawna w Polsce zjawisko przemocy w rodzinie nazywano „awanturami domowymi”, nieporozumieniami czy kłótniami małżeńskimi. W ostatnich latach problem ten stał się przedmiotem zainteresowania nie tylko organów ścigania i wymiaru sprawiedliwości, lecz również ośrodków naukowych, jednostek samorządu terytorialnego, instytucji społecznych i organizacji pozarządowych. Przemoc w rodzinie przestała więc być tematem tabu, a ofiary przełamują powoli poczucie fałszywego wstydu i wszelkie jej przejawy zgłaszają organom ścigania.

---

<sup>21</sup> H.D. Sasal, *Niebieskie Karty, przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 2006, s. 154–156.

<sup>22</sup> A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2012, s. 352.

<sup>23</sup> M. Przybysz-Zaremba, *Dymorficzny wymiar uwarunkowań agresji i przemocy domowej – przegląd wybranych aspektów i eksploracji*, „Studia nad Rodziną” 2015, nr 2 (37), s. 254.

<sup>24</sup> M. Przybysz-Zaremba, *Patologie rodziny współczesnej*, [w:] *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, red. W. Muszyński, E. Sikora, Toruń 2008, s. 297.

## Bibliografia

### Literatura

- Badora S., Czeredrecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2001.
- Cabalski M., *Przemoc stosowana przez kobiety. Studium kryminologiczne*, Kraków 2014.
- Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2012.
- Głowacki R., *Rola Policji w systemie zapobiegania przemocy w rodzinie*, [w:] *Policja a przemoc: przeciwdziałanie przemocy wobec dzieci*, red. A. Tyburska, J. Fiebiga, G. Kędzierska, Szczytno 2004.
- Kmieciak-Baran K., *Młodość i przemoc, Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 1999.
- Kmieciak-Baran K., *Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 2000.
- Kozłowska D., *Procedura „Niebieskie Karty”. Geneza i rozwój*, „Kwartalnik Policyjny” 2015, nr 3 (34).
- Marek A., *Kodeks karny, Komentarz*, Warszawa 2010.
- Mazur J., *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa 2002.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994.
- Przybysz-Zaremba M., *Patologie rodziny współczesnej*, [w:] *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, red. W. Muszyński, E. Sikora, Toruń 2008.
- Przybysz-Zaremba M., *Dymorficzny wymiar uwarunkowań agresji i przemocy domowej – przegląd wybranych aspektów i eksploracji*, „Studia nad Rodziną” 2015, nr 2 (37).
- Sasal H.D., *Niebieskie Karty, przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 2006.
- Skorny Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego zachowania*, Warszawa 1989.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010.
- Szulc J., „Niebieskie Karty” oczyma Policji, „Niebieska Linia” 2008, nr 2.
- Zygarowicz E., *Przemoc w rodzinie na Podkarpaciu*, [w:] *Zagrożenia dla rodziny Europa i Polska*, red. M. Malikowski, S. Gałkowski, Rzeszów 2010.

### Źródła

- Dane statystyczne Komendy Głównej Policji dotyczące struktury przestępczości związanej z przemocą w rodzinie w latach 2016–2017 na podstawie prowadzonych postępowań przygotowawczych.*
- Informacja Zastępcy Prokuratora Krajowego z dnia 13.04.2018 r., nr PK IBP 071.54.2018, <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Pismo%20Prokuratury%20Krajowej%20w%20sprawie%20C5%9Bcigania%20przest%C4%99pstwa%20niealimentacji.pdf> [25.09.2018].

*MS-S6 Sprawozdanie w sprawie osób osądzonych w pierwszej instancji według właściwości rzeczowej za rok 2016 i 2017. Sądy Rejonowe – Polska.*

*Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. 2015, poz. 1390).*

*Ustawa z dnia 23 marca 2017 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny oraz ustawy o pomocy osobom uprawnionym do alimentów (Dz.U. 2017, poz. 952).*

Andrzej Kawecki

**Postępowania przygotowawcze prowadzone przez policję oraz orzecznictwo sądów powszechnych w sprawach o przestępstwa związane z przemocą w rodzinie w latach 2016–2017**

Społeczeństwo coraz wyraźniej dostrzega zjawisko przemocy w rodzinie. Ugruntowuje się również przekonanie, że przemocy należy zapobiegać, a sprawców – surowo karać. Ofiary przemocy nie zawsze wiedzą, jak prawo je chroni i jakie środki prawne mogą być zastosowane wobec sprawcy. Przy omawianiu działań, jakie podejmuje policja w celu zwalczania tego zjawiska, skoncentrowano się na ukazaniu skali i struktury przestępczości związanej z przemocą w rodzinie w latach 2016–2017 w oparciu o prowadzone postępowania przygotowawcze i sposoby ich zakończenia. Przedstawiono również działania wymiaru sprawiedliwości w zakresie orzekania o karze i stosowania innych środków oddziaływania na sprawców przemocy w rodzinie w latach 2016–2017.

**Słowa kluczowe:** rodzina; przemoc; przestępstwo.

**Preparatory proceedings conducted by the Police and law court's decisions in cases of crimes related to domestic violence in 2016–2017**

The issue of domestic violence is more commonly recognized in society. Strengthens the belief that violence should be prevented and perpetrators of the crime should be severely punished. The victims are not always aware of rights that protect them and what legal measure can be used against a perpetrator. Discussing the activities of the Police in the field of combating domestic violence, the focus is on showing the scale and structure of domestic violence crime in 2016 and 2017 on the basis of conducted preparatory proceedings and ways of ending them. Actions of administration of justice in matters of adjudicating upon punishment and following other means of affecting on domestic violence perpetrators was introduced in years 2016 and 2017.

**Keywords:** family; violence; crime.

*Translated by Andrzej Kawecki*



Aneta Dawidowicz  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
w Lublinie

## THE PRINCIPLES OF NATIONAL EDUCATION. NATIONAL EDUCATION IN POLITICAL THOUGHT OF THE NATIONAL PARTY (1928–1939)<sup>1</sup>

### Preliminary remarks

Considered among the leading Polish parties of the interwar period, the National Party (NP) played a major role as both a political figure and an ideological vehicle. The way the NP's political thought was perceived by exile circles after the Second World War, as well as among the political opposition domestically, was proof of the significance of the NP. I took a research interest in the organisational and political mechanisms within the NP, and also in how political parties functioned in the political and party system of the Second Polish Republic. The NP had among its ranks many outstanding ideologues, thinkers, intellectuals, politicians, and experts in law, political systems, economics, finance, education and culture, etc., representing a whole range of beliefs, political programmes and ideas. This was the primary premise which inspired me to explore this subject in further detail. One of the major reasons was that the NP left behind a rich legacy of ideas, concepts and programmes, which was a product of broadly defined reflections on the political reality, coupled with an attempt to define an independent vision of the political order.

The NP's views merit attention because of their impact on the political life of the interwar Poland, as well as the interesting amalgamation of diverse conceptual components of various ideological provenances in its programmes. The legacy of the ideas of the NP largely reflected the key components of National Democracy's political thought – nationalism, the equality of estates, national integrity and the *nation state* concept. I have addressed

---

<sup>1</sup> This article was drawn up within the framework of the research project entitled "The National Party's Political Thought in 1928–1939", financed from the resources granted by the National Science Centre under decision No. DEC-2013/09/B/HS5/00016. Tekst został opracowany w ramach projektu badawczego „Myśl polityczna Stronnictwa Narodowego (1928–1939)”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki na podstawie decyzji numer DEC-2013/09/B/HS5/00016.

these categories in my dissertation. My research did not provide a crystal-clear picture of the NP. Indeed, the party's history was one of dynamic evolution, marked by internal dissent, which made illustrating its political thought a very complex task.

In the period of the Second Polish Republic, educational issues constituted a subject-matter of interest to Polish political thinkers. Nonetheless, such issues were often perceived differently by the diverse ideological and political factions. According to such political entities, the interwar period was marked with the destabilisation of the previously-existing social, political and cultural order, giving rise to a new reality. Visions of creating a "new", "better," more moral and socialised man began to appear in the statements disseminated by almost all political circles. Such projections, however, entailed the rather disturbing perspective of far-reaching interference with the lives of all citizens, including their privacy. The postulate of changing the individual in order to meet the emerging "higher" objectives, social needs and "lofty" principles, was put forward<sup>2</sup>.

### 1. "National education"

Modern education formed part of the national pedagogy developed by members of National Democracy (ND). The issue of national education had appeared in ND's political thought since the establishing of this political grouping. The notion of *national education* comprised: elaborating on the educational process; and determining the education process objective based on the idea of "nation-oriented education". Clear-cut views on this issue were expressed by renowned National Democracy theorists, including, in particular, Zygmunt Balicki, Stanisław Głąbiński, Roman Rybarski, Bohdan Wasiutyński and Stanisław Grabski. Attempts were made to present the essence of the educational process, and to develop a specific role model. A major contribution to the creation of the national education concept was proffered by Zygmunt Balicki<sup>3</sup>. The "soldier-citizen" model, to which he frequently referred, left a permanent footprint in the work of the national ideologists. Regardless of many controversies surrounding Balicki's idea of "national egoism", his educational thought was widely appreciated among the membership of the Popular National Union and the National Party, with the "soldier-citizen" model appearing in their numerous publications, this being presented as variation upon the notion of "the brave man"<sup>4</sup>. In ND's political thought, the Polish "self-made man" model was also developed, reflecting the character

<sup>2</sup> More information regarding the issue of national education in the Second Polish Republic can be found in: Z. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Lwów 1936, passim; L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe, Studia i szkice*, Warszawa 1929; M. Ziernowicz, *Rodzina a wychowanie państwowe*, Warszawa 1932; M. Strzelecki, *Wizje wychowania społecznego w polskiej myśli politycznej lat 1918–1939*, Olsztyn 1998; K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.

<sup>3</sup> A. Dawidowicz, *Zygmunt Balicki. Działacz i teoretyk polskiego nacjonalizmu*, Kraków 2006, p. 233–247.

<sup>4</sup> Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909, passim; Z. Balicki, *Charaktery a życie polityczne*, Lwów 1914, passim; Z. Balicki, *Egoizm narodowy wobec etyki*, Warszawa 1902, passim; S. Grabski, *Szkoła a obywatel państwa i jego rola społeczna*, Lwów 1938, passim; R. Rybarski, *Przeszłość gospodarcza Polski*, Warszawa 1933, passim; S. Głąbiński, *Nauka a dobrobyt*, Lwów 1916, passim; B. Wasiutyński, *Jak to będzie w wolnej Polsce*, Warszawa 1918, passim; M. Ryba, *Naród a polityka. Myśl społeczno-polityczna twórców ruchu narodowego w okresie międzywojennym*, Lublin 1999, p. 82.

of the modern economic entrepreneur whose core objective was to multiply the national economic wealth<sup>5</sup>.

The issues of national education were of significant importance to the National Party (1928–1939). The principles of national education, as many other notions, were subordinated to the national idea. According to National Party politicians, national education was extremely significant to the nation's development process as it moulds future generations to consolidate the national identity and strengthen the Polish State. As written by Stanisław Kozicki, "the present and future generation are responsible not only for maintaining and strengthening the Polish State, but also (and perhaps more importantly) for making efforts to create a definite Polish type on the popular background"<sup>6</sup>. The postulate of developing "the Polish type" constituted the leading motive of deliberations on the essence of national education.

By analysing various accounts of the National Democracy's political thought, a conclusion can be drawn that the ND ideologists expressed keen interest in individuals and their spirituality. The fact that inspiration was drawn from the Catholic personalism can be easily observed in the National Party's ideological works. According to national ideologists, people were not perfect beings, and their personality, attitudes and actions would require specific corrections. This "adjustment" process should begin by understanding the unique Polish national character. As written by Karol Stefan Frycz, one of the "young" journalists, "a man is a uniform being and any attempts to heal him should always begin with the spirit"<sup>7</sup>.

## **2. The national character**

With the prevalence of negative opinions, deliberations on the psyche of the Polish nation were hardly optimistic. Polish people were said to display a range of defects and weaknesses, among which sensitivity, excessive sentimentalism, irritability, passiveness and impunity were dominant. Representatives of the national movement made extremely harsh assessments of the Polish nation and did not seek to idealise the national features. Quite to the contrary, they wanted to make Polish people aware of their defects and weaknesses. Karol Stojanowski, a national thinker, did not hesitate to state that the Polish nation suffered from "a severe moral disease" which, both then and previously, did not let Poles take constructive measures, and even rendered any clear-headed assessment of the political reality impossible. This alleged "disease" was seen as the cause of the loss of independence and the State's structural shortcomings<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> E. Maj, *Droga ponad liberalizmem i socjalizmem w myśli ekonomicznej Narodowej Demokracji*, „Myśl Ludowa” 2014, no. 6, p. 67; E. Maj, *Powstaniec czy polski self-made man. Definiowanie drogi do niepodległości w myśli politycznej Narodowej Demokracji*, [in:] *“Piekło i niebo Polaków”. Powstania narodowe, bunty i rewolucje. Inspiracje – kontynuacje – spory – pamięć*, ed. T. Sikorski, M. Śliwa, A. Wątor, Kraków 2014, p. 149–158.

<sup>6</sup> S. Kozicki, *Ku źródłom*, „Myśl Narodowa”, 1<sup>st</sup> October 1933, no. 42, p. 621.

<sup>7</sup> K.S. Frycz, *Na widowni*, „Myśl Narodowa”, 12<sup>th</sup> September 1937, no. 37, p. 582.

<sup>8</sup> K. Stojanowski, *Chłop a państwo narodowe*, [in:] *Roman Dmowski. Przyczynki. Przemówienia*, Poznań 1936, p. 48; A. Wierzbicki, *Naród – państwo w polskiej myśli historycznej dwudziestolecia międzywojennego*, Wrocław 1978, p. 112–132.

In the national press, attempts were made to recreate the image of the individual Pole and his / her national character. This was considered necessary because, as Roman Rybarski advocated, “we, Polish people, do not know well our own character. This is hardly surprising because assessing our own features, advantages and disadvantages is usually the most difficult”<sup>9</sup>. It is worth stressing that, by questioning the postulates of racism, the ideologists and journalists who discussed the issues of the national character, had no doubts that it constituted a psychological, rather than physical, phenomenon<sup>10</sup>.

Interesting reflections on “the Polish nation’s psyche” were formulated by Ludwik Jaxa-Bykowski, a renowned biologist, pedagogue and anthropologist from the University of Poznań, the vice-chancellor of the underground University of the Western Lands, and a pioneer of the Polish experimental pedagogy. Ludwik Jaxa-Bykowski was tied with the National Party and sympathised with the “youth” group.

While attempting at describing the Polish national character, Jaxa-Bykowski claimed that it was a chivalric nation. Referring to the notion of “a national soul”, he noted that the national character determined the essence of the nation, as well as its well-being, development conditions and future. “The national soul subconsciously governs our thoughts and behaviour”, he wrote<sup>11</sup>. According to Jaxa-Bykowski, the national soul determined the potential of a given national community, and constituted a significant national mobilisation factor. It was, therefore, extremely important to the shaping of the national character. The history of the Polish nation clearly proved that it was the national soul that provided the many incentives which had let Poles survive an over 100-year period of political captivity in order to eventually facilitate laying the foundations for an independent country.

Ludwik Jaxa-Bykowski attempted at describing the Polish national character, recognising both its positive and negative features. In his opinion, the positives included: acting with courage, holding an audacious approach to challenges, having dedication, and displaying enthusiasm to work. In turn, the negatives were recklessness, idleness, rebelliousness, and factiousness. In his opinion, when compared to nations displaying higher levels of culture, Poles were distinguished by their “primitive advantages”, including cordiality and hospitality<sup>12</sup>.

The national character was viewed as a notion encompassing the spiritual, mental, and moral domains<sup>13</sup>, while its biological context was rejected. The assessment of Poles, as made by national journalists, was negative. Indeed, some representatives of the National Party were convinced of the numerous weaknesses and defects evident within Polish society. According to “the fathers of Polish nationalism” and leaders of the Popular National Union, the major drawbacks displayed by the Polish society included recklessness, inability to make

<sup>9</sup> R. Rybarski, *O naszym indywidualizmie*, “Mysł Narodowa”, 6<sup>nd</sup> September 1931, no. 43, p. 137.

<sup>10</sup> R. Rybarski, *Sila i prawo*, Warszawa 1936, p. 145.

<sup>11</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Nasz charakter narodowy*, „Polityka Narodowa” 1938, no. 3, p. 244–245.

<sup>12</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Kultura uczuć w wychowaniu*, „Mysł Narodowa”, 15<sup>th</sup> August 1937, no. 33, p. 514–515;

L. Jaxa-Bykowski, *Nasz charakter narodowy*, op. cit., p. 242.

<sup>13</sup> R. Rybarski, *Sila i prawo*, op. cit., p. 145.

clear-headed assessments of political reality, succumbing to one's own weaknesses, tendencies to waste the legacy of previous generations, idleness, diminishing sense of individual responsibility for the whole nation, and approval for "sentimental and lackadaisical patriotism".

### 3. Criticism of the Polish national character

Passiveness and the egocentric indifference to public affairs, deeply rooted in Polish mentality, were the drawbacks that raised major concerns among national thinkers. In particular, the criticism of passiveness frequently provided the setting for discussions on educational issues, with this feature being viewed as the principal defect of the Polish nation, strongly influencing the overall characteristics of "the Polish type". The sources of "Polish passiveness", so deeply rooted in the Polish national mentality, were sought in the distant pre-partition times<sup>14</sup>. The stigmatised passiveness took various forms, including aversion to imposing one's will on other individuals, fears of taking measures to overcome any resistance, the lack of clear-headedness, "idle" sentimentalism, the lack of active affection for the motherland, fearfulness reflected in all domains of life, and idleness. The depreciated significance of work was considered a specific form of passiveness. Dmowski, who believed that the disrespect for work might eventually lead to the collapse of national culture, emphatically cautioned against such danger. He claimed that "civilisation means work. With the decreasing willingness to work, respect for work, and ambitions to create better and higher things, civilisation is doomed to end"<sup>15</sup>. A journalist of "Polityka Narodowa" ["National policy"], a magazine published by the end of the 1930s, expressed similar views, exploring the idleness of Polish people. "We are not zealous workers, especially when it comes to independent work and the courageous attainment of a certain position", he wrote<sup>16</sup>.

It was believed that the numerous weaknesses and faults of the Polish nation were reinforced by unfavourable political, social and cultural phenomena. The National Party, as a group representing traditionalist and Catholic values, expressed fears that such phenomena as secularisation and the disappearance of "ever-lasting" norms and values would eventually lead to a moral crisis and an even more dangerous distortion of the Polish national character. Concerns were especially raised as regards "the triumph of materialistic thought", the disappearance of customary traditionalism and the expansion of an ideological enemy referred to as "the anonymous superpower"<sup>17</sup>. In numerous publications, it was claimed that

---

<sup>14</sup> Z. Wardejn, *Dmowski – wychowawca*, "Polityka Narodowa" 1939, no. 1–2, p. 85.

<sup>15</sup> R. Dmowski, *Przewrót*, Warszawa 1934, p. 51.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>17</sup> G. Radomski, *Mit "mocarstwa anonimowego" w publicystyce obozu narodowego w XX wieku*, [in:] *Świat wokół Rzeczypospolitej. Problematyka zagraniczna w polskiej myśli politycznej w pierwszej połowie XX wieku*, ed. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin 2007, p. 333–345.

by straying away from the principles and values based on Catholic teachings, and by abandoning the Polish tradition and customs, grounds may be paved for destructive activities of Jews, Communists and Masonry<sup>18</sup>.

It was held that the tradition of the centuries-old rule of the gentry must have left a strong imprint on the character and mentality of the entire Polish society, providing the major cause of the national character's weakness. The dominating position of the gentry was, thus, reflected in the Polish nation's mentality as a whole. It can be inferred, therefore, that, according to the National Party, the gentry were the main cause of the weak character of the Polish nation. With regard to this, the Baroque period was considered the source of negative patterns and moral stance<sup>19</sup>. However, it should be noted that a different view was expressed by Karol Stefan Frycz, a talented journalist belonging to the "youth circle", who admired that epoch, viewing it as a period marked with the dominance of the praiseworthy Catholic-driven values.

Along with passiveness, the phenomenon referred to as "the national micro-mania" was also stigmatised. It was described in detail by Jan Rembieniński as "a phenomenon whereby some disparaging comment on the nation is always added when an outstanding personality is being praised"<sup>20</sup>. The sense of inferiority typical of Polish people, and the inherently low sense of meaning of the entire Polish nation, were considered the gist of the national micro-mania.

Despite the prevalence of dark shades in the image of the Polish society, national ideologists displayed far-reaching optimism as regards their national education plans. It was hoped that the condition of the Polish society would be improved by the youngest generation. Roman Dmowski wrote, "these generations must create new people who will follow new paths"<sup>21</sup>. Tadeusz Bielecki admitted that while "the older generation is characterised with mental, religious, moral and, thus, political anarchy, this is no longer true about the youth circles in with the spiritual and moral order has become to emerge quickly"<sup>22</sup>. The "youth" themselves positively assessed the direction of social changes, believing in changing the future. Values drawn from the Catholic tradition provided the basis for such optimistic conclusions. Therefore, the National Party's political thought was forward-looking. Hope for the desired direction of mental transitions within Polish society was reflected in the following statement made by Wojciech Wasiutyński: "We are no longer the individualists from the times of the collapse of the Republic of Poland. We strongly disapprove of the liberal approach expressed through the saying »Feel free to do as you wish«. We do not believe in the omnipotent system forms. We feel disgust to ideological heresy, and we go back to the medieval image of Poland - a vigorous, disciplined, orthodox and fighting country, looking

<sup>18</sup> K.S. Frycz, *Pozytywizm*, "Myśl Narodowa", 23<sup>rd</sup> September 1934, no. 41, p. 594–596.

<sup>19</sup> J. Zamorski, *Barokowa dusza*, "Myśl Narodowa", 4<sup>th</sup> August 1929, no. 34, p. 75.

<sup>20</sup> J. Rembieniński, *Świątek małych ideałów*, "Myśl Narodowa", 1<sup>st</sup> August 1927, no. 16, p. 281, 282; J. Rembieniński, *Na widowni*, "Myśl Narodowa", 24<sup>th</sup> March 1935, no. 12, p. 186.

<sup>21</sup> R. Dmowski, *Ludzie potrzebni*, "Myśl Narodowa", 24<sup>th</sup> December 1933, no. 54, p. 815.

<sup>22</sup> T. Bielecki, *W szkole Dmowskiego. Szkice i wspomnienia*, London 1968, p. 11.

to the west and willing to conquer<sup>23</sup>. The already introduced mental changes and social transitions prompted the conclusion that the idea of an active, self-reliant, hard-working and politically engaged person could actually be brought into effect<sup>24</sup>.

Although the postulated traits of character and personality types were real, their materialisation was expected at some unidentified point in the future. Criticism of the Polish national character was tightly connected with the postulate of its indispensable reconstruction. National Party journalists repeatedly affirmed that shaping the young Polish nation was still feasible, given especially that, when compared to such old nations as the English or the French, the Polish nation was not mature enough and was in a state of continuous evolution. As written by Jan Zamorski, "we are all mindful that our civilisation is young. It is actually the youngest from among the nations that emerged from the western Roman civilisation"<sup>25</sup>.

The postulated process of social awareness transition was meant to take place on several plains. Therefore, the founders of the National Party's political thought referred to utterances made by "the fathers of Polish nationalism". The postulate of making the national character more modern, treated as the prerequisite to rebuilding the power of an independent country, was already made by Roman Dmowski in *Myśli nowoczesnego Polaka* [*Thoughts of a modern Pole*], dated 1903. The feasibility of such reconstruction was compounded by the view, which had consolidated in the National Party's political thought, that the character of the Polish nation was not permanent and unchangeable, but was still developing.

Attempts were made, therefore, to reconstruct the nation's psyche. National Democrats advocated thorough and permanent transitions of the national character. Due to the fact that the nation was viewed as a mental community, it was extremely important to highlight specific role models, as well as to shape the desirable attitudes and behaviours which could strengthen the national structure. Attempts were also made to develop perfect ideological and moral patterns, with appropriate role models being promoted in ideological publications and the diversified press. The educational process was, hence, meant to lead to shaping personalities free from national defects. The widely understood activity, resulting in the desirable changes in both individual people and their surroundings, invariably served as a determinant to all educational ideas.

Tendencies to accentuate the cult of authority, and to emphasise the absolute and unquestionable truths, also appeared in the National Party's political thought, along with criticism of the phenomena typical of the 20<sup>th</sup> century, such as democracy and liberalism. Such tendencies were reflected in the preferred educational idea<sup>26</sup>. The role model of a Catholic-Pole, which had emerged back in the 17<sup>th</sup> century, appeared in the works by the National Party ideologists.

---

<sup>23</sup> W. Wasiutyński, *Najmłodsze pokolenie przez pryzmat "Myśli nowoczesnego Polaka"*, 23<sup>rd</sup> August 1931, no. 40, p. 113.

<sup>24</sup> W. Zaleski, *Ideologia biurokracji*, "Myśl Narodowa", 23<sup>rd</sup> July 1933, no. 32, p. 461.

<sup>25</sup> J. Zamorski, *Kurczenie ojczyzny*, "Myśl Narodowa", 21<sup>st</sup> July 1929, no. 32, p. 43, 44.

<sup>26</sup> S. Kozicki, *Likwidacja XIX wieku*, "Gazeta Warszawska" 1932, no. 252–255, 257–259, 261.

As already mentioned, Roman Dmowski, in his famous book *Kościół, naród i państwo* [*The Church, the nation and the State*], dated 1927, proved that the issues related to Catholicism could not be perceived separately from those related to the nation<sup>27</sup>. Young representatives adopted this statement as their political axiom, viewing moral education, consistent with Catholic ethics, as absolutely necessary<sup>28</sup>. The postulated role model also comprised the “Catholic-Pole” type. As already mentioned, the National Party represented the so-called Christian nationalism, expressing views in favour of the axiological system based on Catholic ideas. The concept of Christian nationalism imposed the propagation of education in the Catholic and national spirit<sup>29</sup>. Respect for Christian principles was recommended, both in the public and private domain. Postulates were, therefore, made in favour of education in the religious spirit, along with obligatory religion lessons at school<sup>30</sup>. Readers of “Podlasiak”, a weekly paper published in the Lublin Region, were strongly reminded “that [...] the principles of Catholic teachings require that all students go to the Church every Sunday and confess their sins at least once a year”<sup>31</sup>. Views were expressed that the Catholic faith provided people with the sense of existence, made them ethically stronger, shaped their “moral backbone” and determined the optimal direction of their activities. Wojciech Wasiutyński, a leader of the “youth” circle, had no doubt that “national education is hardly possible without the spiritual armour provided by religion [...]”<sup>32</sup>. Departure from Catholic teachings entailed a risk of moral collapse and chaos, both in the public and private domain.

A significant revision of values can be seen in the National Party’s political thought. Whereas the leaders of the early National Democracy (commonly referred to as the *Endecja*) perceived the preponderance of the national idea as the underlying determinant of national education, the National Party ideologists saw the national education priorities as arising from ethical instructions based on Catholicism.

In the “youth” circles, a tendency towards an increasingly dogmatic perception of religion was observed. Such a standpoint was represented, *inter alia*, by Jędrzej Giertych. In 1929, he wrote: “Who is a Catholic must be fully a Catholic [...]]. He or she must accept all the Church’s orders, arrangements and dogmas without any reservation and self-elaboration, as well as recognise the authority of the Church hierarchy”<sup>33</sup>. The utilitarian approach

<sup>27</sup> R. Dmowski, *Kościół, naród i państwo*, Warszawa 1927, p. 29.

<sup>28</sup> K.S. Frycz, *Katolicyzm doktorów*, “Prosto z Mostu”, 10<sup>th</sup> November 1935, no. 46, p. 3; S. Rymar, *Wyjątkowa chwila*, “Myśl Narodowa”, 4<sup>th</sup> July 1937, no. 27, p. 413; W. Wojdyło, *Wychowanie jako forma działania politycznego w myśli społeczno-politycznej obozu narodowego w latach 1926–1939*, [in:] *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, ed. W. Wojdyło, Toruń 1999, p. 60.

<sup>29</sup> *The National Library of the Polish Academy of Learning and the Polish Academy of Sciences, Kraków, Józef Ziełiński, file no. 7820, mf. 1448, Pamphlet, 4 Lista Narodowa staje do wyborów, aby wywalczyć Narodowi Polskiemu prawo gospodarza we własnym państwie*.

<sup>30</sup> S. Rymar, *Wyjątkowa chwila*, op. cit., p. 413; R. Dmowski, *Oblicza dwudziestego wieku. V. Komunizm*, “Gazeta Warszawska”, 29<sup>th</sup> March 1933, no. 96, p. 3.

<sup>31</sup> Zetef., *Kościół i państwo*, “Podlasiak”, 20<sup>th</sup> January 1932, no. 2, p. 5.

<sup>32</sup> W. Wasiutyński, *Najmłodsze pokolenie przez pryzmat...*, op. cit., p. 112.

<sup>33</sup> J. Giertych, *My – nowe pokolenie*, Krzeszowice 2000, p. 24.



to religion began to gradually disappear from the utterances made by the “young” representatives of National Democracy, whereas Catholicism became an integral element of the national ideology. In 1933, one of the ND journalists wrote: “We, Catholics and Poles, shall not let anyone tear off our Catholic ideas for some alleged national interest, or our national ideas for some alleged Catholic interest. We shall not let anyone persuade us that, by breaking our heart into two pieces, we will make any of these ideas stronger”<sup>34</sup>. The worldview based on Catholic teachings influenced the perception of the reality, with the attitude of National Democrats to public life institutions being an accurate example. As it was believed that the Commission of National Education sought to introduce secular education, its activities were criticised<sup>35</sup>.

### **Concluding remarks**

The National Party developed a comprehensive educational programme. The aim of national education was to build a strong nation, and to prepare the society for an independent nation and State’s functioning. The principal categories of the National Party’s political thought included work, creation and action. The condition of the Polish society was also thoroughly analysed, with the ideal Pole being depicted as a hard-working, thrifty, conscientious and diligent person, dedicated to nation and State’s affairs. Active and constructive attitudes were widely promoted, along with social responsibility, readiness to make sacrifices, self-determination and subordination to the individuals responsible for the implemented goals. National education was expected to give rise to “a definite Polish type” that would embody the truly Polish character and indigenous values cultivated from generation to generation by the natively Polish population. Its emergence would be possible by imposing the adequate discipline and hierarchy.

### **Bibliography**

- Balicki Z., *Charaktery a życie polityczne*, Lwów 1914.  
Balicki Z., *Egoizm narodowy wobec etyki*, Warszawa 1902.  
Balicki Z., *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909.  
Bielecki T., *W szkole Dmowskiego. Szkice i wspomnienia*, London 1968.  
Dawidowicz A., *Zygmunt Balicki. Działacz i teoretyk polskiego nacjonalizmu*, Kraków 2006.  
Dmowski R., *Kościół, naród i państwo*, Warszawa 1927.  
Dmowski R., *Ludzie potrzebni*, “Myśl Narodowa”, 24<sup>th</sup> December 1933, no. 54.  
Dmowski R., *Oblicza dwudziestego wieku. V. Komunizm*, “Gazeta Warszawska”, 29<sup>th</sup> March 1933, no. 96.

---

<sup>34</sup> P. Ponisz, *Solidarność ideałów*, “Myśl Narodowa”, 24<sup>th</sup> December 1933, no. 54, p. 817.

<sup>35</sup> J. Giertych, *Tragizm losów Polski*, Pelplin 1936, p. 83; *O komunizmie i bezbożnictwie*, “Myśl Narodowa”, 11<sup>th</sup> July 1937, no. 28, p. 441.

- Dmowski R., *Przewrót*, Warszawa 1934.
- Frycz K.S., *Katolicyzm doktorów*, "Prosto z Mostu", 10<sup>th</sup> November 1935, no. 46.
- Frycz K.S., *Na widowni*, "Myśl Narodowa", 12<sup>th</sup> September 1937, no. 37.
- Frycz K.S., *Pozytywizm*, "Myśl Narodowa", 23<sup>rd</sup> September 1934, no. 41.
- Giertych J., *My – nowe pokolenie*, Krzeszowice 2000.
- Giertych J., *Tragizm losów Polski*, Pelplin 1936.
- Głąbiński S., *Nauka a dobrobyt*, Lwów 1916.
- Grabski S., *Szkoła a obywatel państwa i jego rola społeczna*, Lwów 1938.
- Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.
- Jaxa-Bykowski L., *Nasz charakter narodowy*, „Polityka Narodowa” 1938, no. 3.
- Jaxa-Bykowski L., *Kultura uczuć w wychowaniu*, „Myśl Narodowa”, 15<sup>th</sup> August 1937.
- Kozicki S., *Ku źródłom*, "Myśl Narodowa", 1<sup>st</sup> October 1933, no. 42.
- Kozicki S., *Likwidacja XIX wieku*, "Gazeta Warszawska" 1932, no. 252–255, 257–259, 261.
- Łempicki Z., *Polskie tradycje wychowawcze*, Lwów 1936.
- Maj E., *Droga ponad liberalizmem i socjalizmem w myśli ekonomicznej Narodowej Demokracji*, „Myśl Ludowa” 2014, no. 6
- Maj E., *Powstaniec czy polski self-made man. Definiowanie drogi do niepodległości w myśli politycznej Narodowej Demokracji*, [in:] "Piekło i niebo Polaków". *Powstania narodowe, bunty i rewolucje. Inspiracje – kontynuacje – spory – pamięć*, ed. T. Sikorski, M. Śliwa, A. Wątor, Kraków 2014.
- O komunizmie i bezbożnictwie*, "Myśl Narodowa", 11<sup>th</sup> July 1937, no. 28.
- Ponisz P., *Solidarność ideałów*, "Myśl Narodowa", 24<sup>th</sup> December 1933, no. 54.
- Radomski G. Radoski, *Mit "mocarstwa anonimowego" w publicystyce obozu narodowego w XX wieku*, [in:] *Świat wokół Rzeczypospolitej. Problematyka zagraniczna w polskiej myśli politycznej w pierwszej połowie XX wieku*, ed. W. Paruch, K. Trembicka, Lublin 2007.
- J. Rembieniński, *Na widowni*, "Myśl Narodowa", 24<sup>th</sup> March 1935, no. 12.
- Rembieniński J., *Świątek małych ideałów*, "Myśl Narodowa", 1<sup>st</sup> August 1927, no. 16.
- Ryba M., *Naród a polityka. Myśl społeczno-polityczna twórców ruchu narodowego w okresie międzywojennym*, Lublin 1999.
- Rybarski R., *O naszym indywidualizmie*, "Myśl Narodowa", 6<sup>nd</sup> September 1931, no. 43.
- Rybarski R., *Siła i prawo*, Warszawa 1936.
- Rybarski R., *Przeszłość gospodarcza Polski*, Warszawa 1933.
- Rymar S., *Wyjątkowa chwila*, "Myśl Narodowa", 4<sup>th</sup> July 1937, no. 27.
- Stojanowski K., *Chłop a państwo narodowe*, [in:] *Roman Dmowski. Przyczynki. Przemówienia*, Poznań 1936.
- Strzelecki M., *Wizje wychowania społecznego w polskiej myśli politycznej lat 1918–1939*, Olsztyn 1998.
- The National Library of the Polish Academy of Learning and the Polish Academy of Sciences*, Kraków, Józef Zieliński, file no. 7820, mf. 1448, Pamphlet, 4 Lista Narodowa

*staje do wyborów, aby wywalczyć Narodowi Polskiemu prawo gospodarza we własnym państwie, b.p.*

Wardejn Z., *Dmowski – wychowawca*, "Polityka Narodowa" 1939, no. 1–2.

Wasiutyński B., *Jak to będzie w wolnej Polsce*, Warszawa 1918.

Wasiutyński W., *Najmłodsze pokolenie przez pryzmat "Myśli nowoczesnego Polaka"*, 23<sup>rd</sup> August 1931, no. 40.

Wierzbicki A., *Naród – państwo w polskiej myśli historycznej dwudziestolecia międzywojennego*, Wrocław 1978.

Wojdyło W., *Wychowanie jako forma działania politycznego w myśli społeczno-politycznej obozu narodowego w latach 1926–1939*, [in:] *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, ed. W. Wojdyło, Toruń 1999.

Zaleski W., *Ideologia biurokracji*, "Myśl Narodowa", 23<sup>rd</sup> July 1933, no. 32.

Zamorski J., *Barokowa dusza*, "Myśl Narodowa", 4<sup>th</sup> August 1929, no. 34.

Zamorski J., *Kurczenie ojczyzny*, "Myśl Narodowa", 21<sup>st</sup> July 1929, no. 32.

Zarzecki L., *Wychowanie narodowe, Studia i szkice*, Warszawa 1929.

Zetef., *Kościół i państwo*, "Podlasiak", 20<sup>th</sup> January 1932, no. 2.

Ziemnowicz M., *Rodzina a wychowanie państwowe*, Warszawa 1932.

Aneta Dawidowicz

### **The principles of national education. National education in political thought of the National Party (1928–1939)**

In the period of the Second Polish Republic, educational issues constituted a subject-matter of interest to Polish political thinkers. Nonetheless, such issues were often perceived differently by the diverse ideological and political factions. According to such political entities, the interwar period was marked with the destabilisation of the previously-existing social, political and cultural order, giving rise to a new reality. Visions of creating a “new”, “better”, more moral and socialised man began to appear in the statements disseminated by almost all political circles. Such projections, however, entailed the rather disturbing perspective of far-reaching interference with the lives of all citizens, including their privacy. The postulate of changing the individual in order to meet the emerging “higher” objectives, social needs and “lofty” principles, was put forward. The National Party developed a comprehensive educational programme. The aim of national education was to build a strong nation, and to prepare the society for an independent nation and State’s functioning. The principal categories of the National Party’s political thought included work, creation and action. The condition of the Polish society was also thoroughly analysed, with the ideal Pole being depicted as a hard-working, thrifty, conscientious and diligent person, dedicated to nation and State’s affairs. Active and constructive attitudes were widely promoted, along with social responsibility, readiness to make sacrifices, self-determination and subordination to the individuals responsible for the implemented goals. National education was expected to give rise to “a definite Polish type” that would embody the truly Polish character and indigenous values cultivated from generation to generation by the natively Polish population.

**Keywords:** political thought; National Party; nationalism.

### **Zasady narodowej edukacji. Edukacja narodowa w myśli politycznej Stronnictwa Narodowego (1928–1939)**

W okresie II Rzeczypospolitej zagadnienia wychowawcze i edukacyjne stanowiły przedmiot zainteresowania polskiej myśli politycznej. Kwestie te były zazwyczaj rozmaicie rozumiane w obrębie różnych opcji ideowo-politycznych. W opinii licznych podmiotów politycznych lata międzywojenne stanowiły okres destabilizacji zastanych stosunków społecznych, politycznych i kulturalnych, a nawet pewien początek nowej rzeczywistości. Rozwijano wówczas programy formowania „nowego człowieka”, „lepszego”, bardziej moralnego, uspołecznionego. Tego rodzaju zapowiedzi pojawiały się w enuncjacjach niemal wszystkich środowisk politycznych. Stronnictwo Narodowe dysponowało rozbudowanym programem wychowawczym. Celem wychowania narodowego była budowa silnego narodu, przygotowanie społeczeństwa do samodzielnego życia narodowego i państwowego. Centralnymi kategoriami myśli wychowawczej SN stały się praca, twórczość, czyn. Nieustannie zachęcano do postawy aktywnej, konstruktywnej. Promowano odpowiedzialność społeczną, gotowość do wyrzeczeń, samozaparcia, podporządkowania się woli jednostek odpowiedzialnych za realizowane cele. Wychowanie narodowe miało doprowadzić do wytworzenia „definitywnego typu polskiego”, który byłby uosobieniem polskości, rodzimych wartości przechowywanych od pokoleń przez rdzennie polskie masy ludowe.

**Słowa kluczowe:** myśl polityczna; Stronnictwo Narodowe; nacjonalizm.

*Translated by Aneta Dawidowicz*

Angelika Figiel  
Uniwersytet Szczeciński

## UCZEŃ ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W ŚWIETLE ZMIENIAJĄCYCH SIĘ PRZEPISÓW PRAWA OŚWIATOWEGO

### Wprowadzenie

W naszym kraju podejmowane są liczne działania, których celem jest stworzenie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) odpowiednich warunków do edukacji. Każda szkoła powinna być przystosowana do efektywnego kształcenia uczniów o różnicowanych potrzebach edukacyjnych i możliwościach psychofizycznych. Działania te znajdują swoje odzwierciedlenie w regulacjach prawnych dotyczących prawa oświatowego.

W tym miejscu warto wspomnieć o artykule 28, ust. 1 a *Konwencji o prawach dziecka*, zgodnie z którym państwa-strony uznają prawo dziecka do nauki i zobowiązują się do podjęcia konkretnych kroków w celu stopniowego realizowania tego prawa. Odbywać się to ma na zasadzie równych szans, czyniąc nauczanie podstawowe jako obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich<sup>1</sup>.

W Polsce dzieci ze SPE mają zagwarantowane prawo do nauki zgodnie z Konstytucją RP, której zapis (art. 70, ust. 1) informuje, że do ukończenia 18 roku życia nauka jest powszechna i obowiązkowa dla wszystkich, a sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa<sup>2</sup>.

Zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych rozpatrywane jest w różnych ujęciach, co wynika z dość obszernej definicji tego pojęcia. Często ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kojarzona jest niepełnosprawność ucznia, jednakże nie można zapominać o innych źródłach, wynikających z indywidualnych predyspozycji ucznia, uwarunkowań rodzinnych i społecznych.

Niniejszy artykuł ma zatem przybliżyć problematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych. W tym celu autorka dokona analizy obowiązujących regulacji prawnych, których

---

<sup>1</sup> *Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* (Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526), <http://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> [10.04.2018].

<sup>2</sup> *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483), [www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm](http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm) [7.04.2018].

przedmiotem jest uczeń ze SPE i jego sytuacja w polskim systemie oświaty. Rozważania w wyżej przedstawionym temacie wymagają pewnych rozstrzygnięć definicyjnych, co uczynione zostanie w dalszej części tekstu.

### 1. Specjalne potrzeby edukacyjne – ustalenia terminologiczne

Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE) w obszarze pedagogiki i edukacji pojawiło się pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku: w roku 1978 w Wielkiej Brytanii, w raporcie Margaret Warnock zatytułowanym *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*<sup>3</sup>. Dokument ten był informacją o stanie opieki i poziomie edukacji dzieci, których rozwój odbiega od normy. Zgodnie z zaprezentowanymi wtedy danymi około 20% populacji brytyjskich uczniów nie potrafiło sprostać obowiązującym w szkołach wymaganiom edukacyjnym<sup>4</sup>. Do grupy tej zaliczano uczniów: niepełnosprawnych intelektualnie i fizycznie, o inteligencji niższej niż przeciętna, z wadami narządów zmysłu, zaburzeniami mowy. Ponadto po raz pierwszy ujęto w tej grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych upowszechnione zostało w przestrzeganej także przez Polskę *Deklaracji z Salamanki w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych*. Wskazany dokument wraz z *Wytocznymi dla Działań* został przyjęty w roku 1994 podczas Światowej Konferencji UNESCO, a jego inspiracją stała się zasada powszechności oraz uznanie konieczności działania na rzecz „szkół dla wszystkich”. Uczestnicy konferencji wskazali na silną potrzebę zapewnienia kształcenia dzieciom, młodzieży i dorosłym ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach zwykłych systemów oświaty. Ponadto wyrazili swoje przekonanie, że:

- „każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania;
- systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych cech charakterystycznych i potrzeb;
- dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny [je] przyjąć w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby;
- zwykłe szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich [...] zapewniają one

<sup>3</sup> *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London 1978, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> [7.04.2018].

<sup>4</sup> M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3, s. 216–222; M. Bogdanowicz, A. Andryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Gdynia 2005.

odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty<sup>5</sup>.

W obu wspomnianych dokumentach (*Raport Warnock* i *Deklaracja z Salamanki*) specjalne potrzeby edukacyjne rozumiane są jako trudności w uczeniu się i odnoszą się do grupy osób, która nie może podołać wymaganiom obowiązującego programu edukacyjnego<sup>6</sup>. Bardzo podobne ujęcie definicyjne prezentuje profesor Marta Bogdanowicz, odnosząca specjalne potrzeby edukacyjne „do tej grupy uczniów, która nie może podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych<sup>7</sup>”.

## **2. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego**

W roku 1998 Zespół do spraw Reformy Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu opracował dokument określający specjalne potrzeby edukacyjne jako „potrzeby, które w toku rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub powstają z innych przyczyn trudności w uczeniu się<sup>8</sup>”. Wśród przyczyn tego rodzaju trudności wyróżniono: uszkodzenia sensoryczne (wzrok, słuch), uszkodzenia motoryczne (ortopedyczne, postępujące schorzenia mięśni), upośledzenie umysłowe, zaburzenia komunikacji językowej, niepełnosprawności sprzężone, zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania, autyzm dziecięcy i zaburzenia pokrewne, specyficzne trudności w uczeniu się oraz przewlekłe choroby somatyczne<sup>9</sup>.

Zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych było także przedmiotem prac powołanego w 2008 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej Zespołu Ekspertów do spraw Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, który opracował dwie definicje dotyczące specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i edukacyjnych (SPE). Zgodnie z tą propozycją:

---

<sup>5</sup> *Deklaracja z Salamanki* oraz *Wytyczne dla Działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych, UNESCO 1994, <https://row-nosc.info>media>uploads> [10.04.2018].

<sup>6</sup> I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2009, s. 191–192.

<sup>7</sup> M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach...*, op. cit., s. 216.

<sup>8</sup> *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 1998, s. 11.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

- dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości;
- dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój<sup>10</sup>.

Zespół Ekspertów przyjął także kryterium podziału, biorąc pod uwagę wiek:

- dzieci i młodzież od momentu rozpoczęcia nauki w szkole do jej ukończenia określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub
- dzieci od urodzenia do trzeciego roku życia to dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi<sup>11</sup>.

Takie kryterium i taka formuła definiowania obowiązują obecnie w wielu krajach Unii Europejskiej.

Analiza powyższych ujęć definicyjnych pomija obecnie obowiązujące zapisy, w których wymiar specjalnych potrzeb edukacyjnych wynika również z potencjału intelektualnego lub uzdolnień poznawczych dzieci i młodzieży, a także uwarunkowań rodzinnych i środowiskowych. Tak szerokie ujęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych rozpatrywane jest w rozporządzeniach o pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Warto w tym miejscu podkreślić, że wspomniane dokumenty wydawane były w latach: 1993, 2001, 2003, 2010, 2013, ostatnie z roku 2017, a treści dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych pojawiły się po raz pierwszy w dokumencie z 2010 roku.

Z dniem 1 września 2009 roku w przedszkolach i szkołach zaczęła obowiązywać nowa *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego*. Był to rok intensywnych prac Ministerstwa Edukacji Narodowej, które opracowało projekt zmian dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, efektem czego 17 listopada 2010 roku Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall podpisała sześć rozporządzeń dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich zestawienie oraz najważniejsze zapisy obrazuje tabela 1.

---

<sup>10</sup> L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014, s. 15.

<sup>11</sup> Ibidem.



**Tabela 1. Najważniejsze zapisy regulacji prawnych dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

<i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487)</i>	
Na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi?	„Na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia”.
Którym uczniom w szczególności udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Niepełnosprawnym;</li> <li>– niedostosowanym społecznie;</li> <li>– zagrożonym niedostosowaniem społecznym;</li> <li>– szczególnie uzdolnionym;</li> <li>– ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;</li> <li>– z zaburzeniami komunikacji językowej;</li> <li>– z chorobą przewlekłą;</li> <li>– znajdującym się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej;</li> <li>– dotkniętemu niepowodzeniami edukacyjnymi;</li> <li>– z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, ze sposobem spędzania czasu wolnego, z kontaktami środowiskowymi;</li> <li>– z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą.</li> </ul>
Na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana rodzicom uczniów i nauczycielom?	„Na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów”.
W jakiej formie udzielana jest uczniom pomoc psychologiczno-pedagogiczna?	<p>W formie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– klas terapeutycznych;</li> <li>– zajęć rozwijających uzdolnienia;</li> <li>– zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;</li> <li>– zajęć specjalistycznych, korekcyjno-kompensacyjnych, ogopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;</li> <li>– zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej;</li> </ul>

	– porad i konsultacji.
W jakiej formie udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna rodzicom uczniów i nauczycielom?	W formie: – porad; – konsultacji; – warsztatów; – szkoleń.
Inne wskazania wynikające z rozporządzenia to: określenie składu i zadań „zespołu” tworzonego dla ucznia, któremu udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, określenie zadań specjalistów pracujących w szkole: pedagoga i psychologa, logopedy, doradcy zawodowego.	
<i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1488)</i>	
Jakie zadania realizują poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne?	„Udzielają dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, a także udzielają rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowaniem i kształceniem dzieci i młodzieży”.
W jaki sposób poradnie realizują swoje zadania?	Poprzez: – diagnozowanie, opiniowanie; – działalność terapeutyczną, prowadzenie grup wsparcia; – prowadzenie mediacji, interwencję kryzysową; – działalność profilaktyczną; – poradnictwo, konsultacje; – działalność informacyjno-szkoleniową.
Przy pomocy jakich specjalistów poradnie realizują swoje zadania?	Przy pomocy: – psychologów; – pedagogów; – logopedów; – doradców zawodowych.
<i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1489)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży, jeśli są to osoby niepełnosprawne, niedostosowane społecznie oraz zagrożone niedostosowaniem społecznym, wymagające specjalnej organizacji nauki i metody pracy w przedszkolach i szkołach specjalnych, oddziałach i ośrodkach.</li> <li>– Określa, dla kogo organizowane są przedszkola specjalne, oddziały specjalne w przedszkolach ogólnodostępnych, szkoły specjalne oraz oddziały specjalne w szkołach ogólnodo-</li> </ul>	

<p>stępnym. Są one przeznaczone dla uczniów: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym afazją, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wskazuje konieczność opracowania dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, ze szczegółowym określeniem treści w nim zawartych.</li> <li>– Podkreśla konieczność dostosowania warunków i form sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, maturalnego lub potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.</li> </ul>
<p><i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla osób (dzieci i młodzieży) niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych.</li> <li>– Wskazuje konieczność opracowania dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, ze szczegółowym określeniem treści w nim zawartych.</li> <li>– Wskazuje konieczność zatrudnienia w przedszkolu i szkole dodatkowo nauczycieli z kwalifikacjami w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz określa ich zadania.</li> <li>– Podkreśla konieczność przeprowadzenia sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, maturalnego oraz potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w warunkach i formie dostosowanych rodzaju niepełnosprawności ucznia, a w przypadku uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanych społecznie – w warunkach dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych.</li> </ul>
<p><i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1491)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zobowiązuje nauczycieli do dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, który otrzymał: orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania; opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej; a także dla ucznia, który nie otrzymał orzeczenia ani opinii, na podstawie ustaleń zawartych w planie działań wspierających.</li> <li>– Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się może być wydawana uczniowi nie wcześniej niż po ukończeniu trzeciej klasy szkoły podstawowej i nie później niż do chwili ukończenia szkoły podstawowej. Opinia wydawana jest raz i obowiązuje przez cały okres trwania edukacji.</li> </ul>

<p>– Sposób dostosowania warunków przeprowadzenia sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i maturalnego wskazuje rada pedagogiczna.</p>
<p><i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1492)</i></p>
<p>– Podkreśla konieczność określenia w statucie zakresu zadań poradni i pracowników, z uwzględnieniem zadań realizowanych poza szkołą, w szczególności w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz środowisku rodzinnym dzieci i młodzieży.</p>

*Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzeń MEN z dnia 17 listopada 2010 r.*

Powyższe dokumenty miały zagwarantować organizację kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na każdym etapie ich edukacji. Zobowiązały nauczycieli do zindywidualizowania podejmowanych przez nich działań pedagogicznych. Ponadto wskazano uprawnienia, jakimi dysponuje szkoła podczas pracy z uczniem ze SPE (promowanie bądź pozostawienie ucznia w tej samej klasie, zwalnianie z drugiego obowiązkowego języka obcego). Pozwoliły także dookreślić grupę uczniów niepełnosprawnych poprzez dodanie do niej uczniów z autyzmem i z zespołem Aspergera, a w grupie uczniów z niepełnosprawnością ruchową – również uczniów z afazją.

Najważniejsze jednak zmiany, jakie wynikały z przytoczonych dokumentów, mówiły o obowiązku udzielania i organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej nastawionej na wielospecjalistyczną diagnozę oraz indywidualizację pracy z dzieckiem, z uwzględnieniem jego potrzeb i możliwości. Rozporządzenie z 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>12</sup> jasno określiło, na czym ta pomoc ma polegać. Ponadto zobowiązano nauczycieli do tworzenia zespołów, których zadaniem jest opracowanie Kart Indywidualnych Potrzeb oraz Planów Działań Wspierających dla uczniów z opinią wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną<sup>13</sup>, a dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego – Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, w myśl najnowszego, wydanego 9 sierpnia 2017 roku *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach*

<sup>12</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487).*

<sup>13</sup> Obowiązek zakładania Kart Indywidualnych Potrzeb oraz Planów Działań Wspierających został zniesiony wraz z wejściem w życie nowego *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532)* na rzecz indywidualnych lub grupowych programów pomocy psychologiczno-pedagogicznej dokumentowanej w dzienniku pracy nauczyciela.

i placówkach<sup>14</sup>, ma polegać na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz na rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności;
- z niedostosowania społecznego;
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- z zaburzeń zachowania lub emocji;
- ze szczególnych uzdolnień;
- ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, ze sposobem spędzania czasu wolnego i z kontaktami środowiskowymi;
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Powyższe rozporządzenie wprowadziło nowe rozwiązanie w zakresie indywidualizacji nauczania. Jest nim zindywidualizowana ścieżka kształcenia, organizowana na podstawie opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły, jednakże ze względu na trudności w funkcjonowaniu, wynikające w szczególności ze stanu zdrowia, nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych<sup>15</sup>.

9 sierpnia 2017 roku weszło w życie także *Rozporządzenie w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki*<sup>16</sup>. Dokument ten powstał z myślą o uczniach ze szczególnymi uzdolnieniami, by dać im szansę na realizację indywidualnego programu nauki w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych przewidzianych w tygodniowym rozkładzie zajęć dla danej klasy, według programu dostosowanego do uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych.

---

<sup>14</sup> *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017, poz. 1591).

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki* (Dz.U. 2017, poz. 1569).

## Podsumowanie

Analiza zaprezentowanych dokumentów prawnych z zakresu prawa oświatowego dość szczegółowo reguluje sytuację ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podkreślić należy, że dzisiejszego rozumienia ucznia ze SPE nie kojarzy się tylko i wyłącznie z niepełnosprawnością, lecz pamięta się również o innych źródłach, wynikających z indywidualnych predyspozycji ucznia, a także o uwarunkowaniach rodzinnych i społecznych.

Chociaż termin „specjalne potrzeby edukacyjne” w środowisku pedagogów jest już powszechnie utrwalony, należy podkreślić, że nigdy nie był i nadal nie jest terminem urzędowym. Funkcjonuje wyłącznie w języku potocznym czy opracowaniach naukowych, natomiast w regulacjach prawnych dotyczących prawa oświatowego stosuje się określenie „indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne”<sup>17</sup>.

Kierunek rozwoju polityki oświatowej na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zmierza w stronę promowania edukacji włączającej, która polega na włączaniu dzieci ze SPE w normalny nurt kształcenia. W niektórych krajach zlikwidowano już całkowicie szkolnictwo specjalne (na przykład we Włoszech), w wielu innych liczba szkół specjalnych systematycznie maleje, wzrasta natomiast liczba szkół powszechnych (ogólnodostępnych), w których dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczą się razem ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami<sup>18</sup>. W klasach tych nie ma zredukowanej liczby uczniów, a zajęcia prowadzą nauczyciele, którzy nie muszą mieć wykształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej. Wymaga się od nich jednak dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości ucznia<sup>19</sup>.

## Bibliografia

### Literatura

- Bogdanowicz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3.
- Bogdanowicz M., A. Andryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Gdynia 2005.
- Buchnat M., *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie integracyjnym i ogólnodostępnym*, [w:] *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, red. M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak, Warszawa 2012.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2009.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca – drogą ku przyszłości*, <http://www.abcd.edu.pl> [17.04.2018].

<sup>17</sup> A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s. 29–30.

<sup>18</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca – drogą ku przyszłości*, <http://www.abcd.edu.pl> [17.04.2018].

<sup>19</sup> M. Buchnat, *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie integracyjnym i ogólnodostępnym*, [w:] *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, red. M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak, Warszawa 2012, s. 69–70; B. Grzyb, *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków 2013, s. 14.

Grzyb B., *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków 2013.

Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.

*Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 1998.

*Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London 1978, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> [7.04.2018].

Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014.

### Źródła

*Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne dla Działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych, UNESCO 1994, <https://rownosc.info>media>uploads> [10.04.2018].

*Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483), [www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm](http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm) [7.04.2018].

*Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* (Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526), <http://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> [10.04.2018].

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487).

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1488).

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1489).

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490).

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1491).

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1492).

*Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).*

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2017, poz. 1569).*

*Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).*

Angelika Figiel

### **Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego**

Niniejszy artykuł jest przypomnieniem zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych. We wstępnej części tekstu, przez pryzmat ujęć definicyjnych specjalnych potrzeb edukacyjnych, dokonano charakterystyki tego zagadnienia. W drugiej części artykułu przedstawiono sytuację uczniów ze SPE w oparciu o zmieniające się przepisy prawa oświatowego. Ukazano źródła specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz sposoby ich zaspokajania w obszarze edukacji.

**Słowa kluczowe:** specjalne potrzeby edukacyjne; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; edukacja inkluzyjna (włączająca).

### **A student with special education needs in the light of changing provisions of the educational law**

In this article the author presents a changing situation, over the years, of a student with SEN. It is shown by some definitional approaches of special education needs and the analysis of the legal regulations in relation to the educational law.

**Keywords:** special education needs; psychological and pedagogical assistance; inclusive education.

*Translated by Angelika Figiel*



Andrzej Michalak  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie

## EWOLUCJA POGLĄDÓW WERNERA SOMBARTA A POLITYKA NIEMIECKA POCZĄTKÓW XX WIEKU

### Wstęp

W historii socjologii XX wieku postać Wernera Sombarta zajmuje szczególne miejsce. W jego biografii naukowej odbijają się blaski i cienie niemieckiej humanistyki przełomu XIX i XX wieku. Był współtwórcą socjologii jako dyscypliny wiedzy w Niemczech, a także świetnym wykładowcą uniwersyteckim. Jednak stał się obok Martina Heideggera jedną z najbardziej kontrowersyjnych postaci niemieckich nauk społecznych lat trzydziestych<sup>1</sup>: za życia luminarz nauki, po śmierci krytykowany i skazany na banicję w historii niemieckiej socjologii. Jego kariera naukowa jest nadal przedmiotem sporów nie tylko ze względu głoszone idee, lecz również spektakularną biografię<sup>2</sup>. Pracę akademicką rozpoczął na uniwersytecie we Wrocławiu, gdzie zrodziły się początki jego myślenia socjologicznego. Była to

---

<sup>1</sup> W odróżnieniu od Martina Heideggera Sombart nie przeżył wojny. Zmarł w 1941 roku. Nie musiał zatem przechodzić procesu denazyfikacji przed komisjami alianckimi, ale za to niepamięć o nim i jego twórczości za sprawą Leopolda von Wiesego i amerykańskiej administracji wojskowej stała obowiązującą regułą w niemieckiej socjologii od roku 1945 (A. Michalak, *Tradycje i współczesne oblicza socjologii niemieckiej*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 2, s. 50). W roku 2010, z okazji stulecia powstania Niemieckiego Towarzystwa Socjologicznego, na kongresie tej organizacji we Frankfurcie nad Menem nazwisko Sombarta jako uczestnika kongresu założycielskiego zostało wymienione jedynie w referacie prezentującym zasługi Maksa Webera dla powstania niemieckiej socjologii. Współcześnie postać Sombarta najczęściej przypomiana jest w dyskusjach socjologów i ekonomistów w USA oraz Japonii. Natomiast w Niemczech pamięć o nim odłożono *ad acta* historii socjologii. W środowisku akademickim jest źle widziane przypominanie sylwetki Sombarta, czego doświadczył jego biograf, Friedrich Lenger, na którego wylała się fala krytyki za poświęconą niesławnemu socjologowi publikację (zob. F. Lenger, *Sozialwissenschaft um 1900: Studien zu Werner Sombart und einigen seiner Zeitgenossen*, Frankfurt am Main 2009, s.175–178). W środowisku akademickim RFN obowiązuje nadal niepisana zasada, wypracowana jeszcze na „rozliczeniowym” Kongresie Niemieckiego Towarzystwa Socjologicznego w roku 1946, że w świecie naukowym socjologia niemiecka przełomu XIX i XX wieku powinna być kojarzona zasadniczo z konkretnymi trzema uczonymi, którymi są: Georg Simmel, Maks Weber, ewentualnie jeszcze jego brat Alfred, oraz *Ferdinand Tönnies*. W tym panteonie nie miejsca dla Wernera Sombarta, choć był osobą wiodącą w niemieckiej socjologii tego okresu.

<sup>2</sup> F. Lenger, *Werner Sombart, 1863–1941: eine Biographie*, München 1994.

refleksja kontekstowa, kreująca jeszcze nieśmiało własne poglądy; powstawała w reakcji na koncepcje naukowe osób o ukształtowanym już wtedy autorytecie w humanistyce niemieckiej, takimi jak Max Weber, Georg Simmel czy Ernst Troelsch.

Należy zauważyć, że ten kontekstowy rozwój wiedzy Sombarta miał też swoich naśladowców. Sombart zainspirował w późniejszym okresie innych badaczy do wyodrębnienia szerszej koncepcji teoretycznej spośród pierwotnie luźno powiązanych myśli. Takim przykładem może być pojęcie „mikrohistoria”. Stworzyło ono podstawę dla nowej koncepcji badania zjawisk społecznych, stosowanej później zarówno w socjologii, jak i historii gospodarczej.

Jednak cechą charakterystyczną całej twórczości Sombarta jest ewolucja programowa uwarunkowana zmianami poglądów osób, z którymi utrzymywał kontakty naukowe w trakcie swojego długiego życia: od akademickiego socjalizmu, poprzez quasi-socjalną demokrację, aż po nacjonalizm i faszyzm<sup>3</sup>.

Konformizm w niemieckim środowisku akademickim nie był tylko jego udziałem. W cesarskich Niemiec margines swobód politycznych nie był duży. Dominował konserwatyzm. Osoby aspirujące do stanowisk publicznych, w tym uniwersyteckich, musiały liczyć się z kreowanymi przez władze prądami ideowymi, jeżeli chciały owe stanowiska zajmować.

## 1. Narodzin intelektualisty

Wrocławski okres kariery naukowej Sombarta zaowocował również jego aktywnością społeczną. Wypracowany paradygmat socjologiczny jedności myśli i działania zbliżył go do aktywności w związkach zawodowych<sup>4</sup>. Jednakże pierwociny myślenia socjologicznego wynikały przede wszystkim z obserwacji problemów społecznych miasta z pozycji członka rady miejskiej. Analiza praktyki społecznej władz miejskich była źródłem szeregu krytycznych ocen prezentowanych publicznie na łamach prasy, a także na zebraniach mieszkańców. Wtedy to właśnie pojawił się u Sombarta w analizach publicystycznych poświęconych zjawiskom społecznym problem własności; dotyczył on kwestii własności komunalnej. Powstawanie własności komunalnej jako mienia grupowego o swoistych cechach uspołecznienia użytkowania było jedną z jego pierwszych refleksji dotyczących socjologii gospodarczej. Idea aktywności społecznej ludzi nauki w rozumieniu Sombarta nie miała jednoznacznych konotacji marksistowskich (choć są też głosy przeciwne), lecz była raczej kontekstowym rozumieniem uprawiania nauk społecznych powiązanych z praktyką<sup>5</sup>. Prekursorem tego stylu myślenia był w tym czasie wrocławski prawnik Ignaz Jastrow<sup>6</sup>. Aktywność społeczna w jego rozumieniu to część składowa procesu badawczego, czyli docierania do prawdy.

<sup>3</sup> J. Bockhaus, *Werner Sombart (1863–1941) – Klassiker der Sozialwissenschaften: eine kritische Bestandsaufnahme*, Marburg 2000.

<sup>4</sup> W. Sombart, *Dennoch! Aus Theorie und Geschichte der gewerkschaftlichen Arbeiterbewegung*, Jena 1900.

<sup>5</sup> Jednoznaczną opinię na temat poglądów Sombarta zaprezentował w roku 1923 znany marksistowski filozof Georg Lukasc w pracy *Geschichte und Klassenbewußtsein*. Określił Sombarta jako mieszczańskiego ekonomistę, zob. (G. Lukasc, *Historia i świadomość klasowa: studia o marksistowskiej dialektyce*, przeł. i wstępem poprzedził M.J. Siemek, Warszawa 1988, s.207).

<sup>6</sup> Postać mało znana w polskiej literaturze socjologicznej i prawniczej. Ignaz Jastrow był jednym z założycieli

Sombart był nie tylko ambitnym, lecz również pracowitym naukowcem. Od zarania swojej kariery naukowej dążył do osiągnięcia sukcesu zawodowego poprzez popularność. Należy podkreślić, że jego postępowanie nie różniło się pod tym względem od postaw kolegów. W owym czasie dominowało wśród niemieckich profesorów przekonanie, że stanowią nadzwyczajną kastę obywateli cesarstwa. Akademickość rozumiano jako elitarność zarówno intelektualną, jak i społeczną, co wynikało z tego, że Niemcy na przełomie XIX i XX wieku przeżywały dynamiczny rozwój praktycznie w każdej dziedzinie życia społecznego. Szczególnie intensywne zmiany dokonywały się w trzech obszarach: rozwój przemysłu, badania naukowe i przemiany struktury społecznej. Był to efekt zażębiania się procesów społecznych zapoczątkowanych wojną francusko-pruską, której konsekwencją było zjednoczenie Niemiec. Powstał w ten sposób bardzo silny impuls dla rozwoju gospodarczego krajów niemieckich, szczególnie widoczny w przemyśle. To generowało powstawanie klasy robotniczej jako znaczącej grupy społecznej w Niemczech. Dla Sombarta refleksja na temat położenia ekonomicznego robotników stała się pretekstem do zainteresowania się poglądami Marksa i Engelsa. Z tym też wiązała się aktywność społeczna na rzecz poprawy sytuacji socjalnej robotników, co zjednało mu sympatyków wśród socjaldemokracji niemieckiej<sup>7</sup>.

## 2. Popularność, pieniądze i oportunistyzm

Sombart analizował poglądy Marksa w kontekście własnych doświadczeń wynikających z kontaktów z robotnikami jeszcze z okresu wrocławskiego. Jednak od samego początku kariery naukowej zajmował się krytycznie marksizmem. Od roku 1890 propagował swoje poglądy na ten temat na wykładach uniwersyteckich z ekonomii politycznej, gdy pełnił funkcję profesora nadzwyczajnego we Wrocławiu. Jego zajęcia cieszyły się dużym zainteresowaniem wśród studentów, jednak ze względu na tematykę stopniowo narastała nieprzychylność władz uczelni. Podobnie jak w przypadku Georga Simmla, Sombart nie ograniczał się jedynie do przekazania faktów i teorii, lecz również prezentował odniesienia do przykładów z praktyki społecznej oraz kultury, na przykład literatury pięknej. Jego wystąpienia były spektaklami krasomówstwa na najwyższym poziomie erudycji. Duża popularność tych wykładów powodowała zazdrość wśród kolegów i narastającą krytykę prezentowanych poglądów<sup>8</sup>. W 1905 roku Sombart został zmuszony do opuszczenia Wrocławia,

---

Niemieckiego Towarzystwa Socjologicznego. Wprowadził do obiegu naukowego pojęcia: „polityka socjalna” (*Sozialpolitik*) oraz „rynek pracy” (*Arbeitsmarkt*). W niemieckiej nauce prawa stworzył podstawy prawa pracy i ubezpieczeń społecznych (D.B. Maier, *Ignaz Jastrow: sozialliberale positionen in Wissenschaft und Politik*, Berlin 2010).

<sup>7</sup> Konotacje marksistowskie Sombarta to w dużym stopniu wytwór interpretacji jego początkowych publikacji ze strony Nikołaja Bucharina w latach dwudziestych. Bucharin był znanym ekonomistą radzieckim okresu NEP-u, ale wiedzę o twórczości Sombarta miał powierzchowną. Jako rektor szkoły partyjnej upowszechniał *implicite* w swoich publikacjach koncepcje teoretyczne Sombarta. Między innymi z tego powodu spotkały go represje polityczne w okresie stalinizmu.

<sup>8</sup> O tym, że stanowiło to problem, zwraca uwagę autor wstępu do brytyjskiego wydania książki *Sozialismus und soziale Bewegung*. W 1909 roku M. Epstein podkreślił trudną sytuację na uniwersytecie wrocławskim, która zmusiła Wernera Sombarta do wyjazdu do Berlina. Epstein nie rozwinął szerzej tego wątku, jedynie napo-

gdyż przez władze uniwersyteckie odmówiły zatrudnienia go na stanowisku profesora zwyczajnego<sup>9</sup>. W tym samym roku wyjechał do Berlina i podjął pracę na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Handelshochschule. W tym okresie zaczął się interesować socjologią jako nową dyscypliną wiedzy. Przed wyjazdem z Berlina przygotował dwie publikacje z ekonomii politycznej, które miały fundamentalne znaczenie dla jego dalszej kariery naukowej: *Sozialismus und soziale Bewegung*<sup>10</sup> oraz *Der moderne Kapitalismus*<sup>11</sup>.

Książki te budują znaczącą pozycję Sombarta zarówno w środowisku niemieckich, jak również międzynarodowych propagatorów socjalizmu. Charakterystyczną cechą obu pozycji jest analizowanie kategorii ekonomii politycznej na tle procesów społecznych i ich wzajemnych zależności. Pojawia się pytanie, dlaczego stały się tak popularne w Niemczech i za granicą. Odpowiedź można znaleźć w zawartości obu publikacji. Zostały napisane przystępnym dla przeciętnego czytelnika językiem; w odróżnieniu od książek stworzonych przez współczesnych mu profesorów akademickich, na przykład Ferdynanda Toenniesa, publikacje Sombarta charakteryzują się przejrzystą strukturą, a ponadto skomplikowane problemy społeczne prezentowane są w interesujący i czytelny sposób. Sombart nie pisał książek dla elit intelektualnych, tylko dla mas. Ponadto pisanie książek przysparzało mu popularności oraz znacznych korzyści finansowych. Publikacje własnych analiz kapitalizmu wykorzystał do zarobienia pieniędzy i przystąpienia do burżuazji niemieckiej, choć jego ówczesne poglądy oscylowały wokół szeroko pojętych idei socjaldemokratycznych. Przypisywanie mu światopoglądu marksistowskiego wydaje się jednak nadużyciem intelektualnym. W książkach Sombarta nie ma bezpośredniego pozytywnego nawiązania do filozofii Marksa, raczej można znaleźć odniesienia krytyczne; prezentowane koncepcje to raczej pokłosie poglądów Toenniesa<sup>12</sup>. Brak też systematyki terminologicznej charakterystycznej dla publikacji pozo-

---

mknął o jakimś konflikcie z władzami pruskimi. Skoro jednak Sombart wyjechał do Berlina, oznaczać to mogło, że konflikt miał charakter personalny.

<sup>9</sup> Z dokumentów dostępnych w archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego nie można wyprowadzić jednoznacznego wniosku o konformistycznym usposobieniu Sombarta na początku kariery naukowej. Wręcz przeciwnie, z protokołów posiedzeń rady wydziału filozoficznego przebija obraz człowieka krytycznie nastawionego do otaczającej go rzeczywistości. Należy założyć, że jego charakter i sposób bycia ewoluowały w zderzeniu z realiami politycznymi przełomu XIX i XX wieku. Również z życiorysu, napisanego własnoręcznie dla władz uczelni, kształtuje się obraz człowieka światłego, o postępowych poglądach, podróżującego po Europie w poszukiwaniu inspiracji twórczych. Widoczna jest też fascynacja renesansową kulturą włoską. W życiorysie Sombarta widoczna jest też ambicja do świadomego budowania własnej kariery naukowej. Nie ulega też wątpliwości, że otrzymanie w wieku 27 lat profesury nadzwyczajnej nie było w tym czasie zjawiskiem powszechnym w niemieckim szkolnictwie wyższym.

<sup>10</sup> W. Sombart, *Sozialismus und soziale Bewegung*, Jena 1896.

<sup>11</sup> W. Sombart, *Der moderne Kapitalismus: historisch-systematische Darstellung des gesamteuropäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart*, Leipzig 1902. Obie książki bardzo szybko stały się popularne wśród czytelników niemieckich i doczekały się szeregu nowych edycji. Pierwsze wydanie *Sozialismus* datuje się rok 1896, a następne na lata: 1897, 1905, 1908, 1919, 1920. Podobnie sytuacja wyglądała w przypadku *Der moderne Kapitalismus*. Pierwsze wydanie to rok 1902, ostatecznie – 1928. Książkę tę wydawano systematycznie co kilka lat. Oprócz tego pojawiły się wydania zagraniczne *Sozialismus*. W języku angielskim po raz pierwszy wydano tę pracę w roku 1898, w tym samym powstało wydanie francuski oraz armeńskie. W roku 1906 pojawiło się wydanie rosyjskie, wznowione w roku 1917.

<sup>12</sup> Pojęcia *Socialismus* i *Kommunismus*, które pojawiły się w podtytule pierwszego wydania fundamentalnej pracy Tönniesa *Gemeinschaft und Gesellschaft* z roku 1887, oznaczały inne zakresy tematyczne pojęć niż ich

stających pod wpływem marksizmu. Natomiast widoczne są nawiązania do poglądów Ferdynanda Lassalla, Edwarda Bernsteina oraz Karola Kautskiego, z którymi autor utrzymywał kontakty intelektualne. Prawdopodobnie przez to, że na wykładach odnosił się do tych idei, pojawiły się wśród profesury wrocławskiej plotki o jego związkach z marksistami. Nic bardziej mylnego: gdy pisał o duchu kapitalizmu, jego poglądy na ten temat ewoluowały już ku koncepcjom społecznym Maksa Webera. Najprawdopodobniej wyjazd z Wrocławia był podyktowany nie tylko konfliktem z władzami uczelni o stanowisko profesora zwyczajnego, powstałym na tle podejrzeń o „niewłaściwe” poglądy polityczne, lecz również chęcią bliższej współpracy z czołowym niemieckim socjologiem tego okresu, Maksem Weberem, przy redakcji czasopisma „Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik”<sup>13</sup>.

Max Weber był w tym czasie jednym z najbardziej cenionych przez władze pruskie socjologiem niemieckim. Jego książka o znaczeniu protestantyzmu dla rozwoju gospodarczego uznana została za apoteozę Zachodu<sup>14</sup>. Natomiast fundamentalna praca naukowa *Wirtschaft und Gesellschaft* odczytana została ówczesnie jako ideowy fundament niemieckiej kultury. Weber mógł się pochwalić osiągnięciami naukowymi, sukcesami w karierze zawodowej oraz prestiżem, jakim cieszył się u Bismarcka, który uznawał go po Heglu za najważniejszego niemieckiego myśliciela państwowo-twórczego. Ponadto Weber był człowiekiem na wskroś ideowym, chociaż chciał uchodzić za technokratę i liberała. Należał do Hakaty i był zwolennikiem Kulturkampf; swoje poglądy polityczne określał jako centrowe. Można to zrozumieć jako manifestację sprzeciwu wobec tradycji niemieckiej, ponieważ w tym czasie ideowy konserwatyzm zarezerwowany był zasadniczo dla pruskiej szlachty.

Sombartowi to prawdopodobnie imponowało. Też chciał być człowiekiem sukcesu, czemu dawał wielokrotnie wyraz w wystąpieniach nieformalnych. Jednak w odróżnieniu od sytuacji Webera, wcześniejsze zaangażowanie ideowe Sombarta stanowiło barierę polityczną w karierze nie tylko akademickiej, lecz również publicznej. Zatem został pragmatycznym akolitą Webera. Po przyjeździe do Berlina prezentował się już na pozycji niezależnego intelektualisty; socjalizm akademicki pozostawił we Wrocławiu.

---

współczesne rozumienie (F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Kommunismus und des Sozialismus als empirischer Kulturformen*, Leipzig 1897). Autor we wstępie wyjaśnił sens socjologiczny obu pojęć: *Kommunismus* traktował jako pierwotnie prymitywną formę relacji społecznych wyrastających zasadniczo z pokrewieństwa; natomiast *Socialismus* (przez „c”) to forma relacji społecznych wytworzonych w procesie historycznego rozwoju kultury. Tönnies nie używał, pojęcia „więź społeczna” dla opisanie różnic w tychże relacjach społecznych, ponieważ nie znał wówczas tego terminu. Dopiero dzięki pracy Emila Durkheima *De la division du travaille social* z roku 1893 wprowadzone zostało do refleksji socjologicznej pojęcie więzi społecznych (E. Durkheim, *De la division du travail social*, Paris 1893). Durkheim z kolei napisał tę książkę pod wpływem lektury publikacji Tönniesa jako jej rozwinięcie teoretyczne. Należy zwrócić uwagę, że to w zasadniczy sposób zmieniło późniejszą refleksję Tönniesa na temat pojęć *Gemeinschaft* i *Gesellschaft*, nadało im bowiem sens socjologiczny w większym stopniu niż w pierwszym wydaniu. Paradoksalnie dokonywało się to bez zmiany treści, jedynie poprzez ewolucję interpretacji omawianych zagadnień na wykładach, które Tönnies poświęcał temu tematowi przez prawie czterdzieści lat. Na tym zresztą polega zasadnicza trudność z recepcją poglądów Tönniesa, ponieważ nikt nie uczestniczył przez tak długi czas w jego wykładach. W związku z powyższym główny problem z interpretacją poglądów Tönniesa tkwi w uchwyceniu ich sensu w procesie merytorycznej ewolucji. Znakomitym znawcą tej problematyki w polskiej socjologii był Władysław Jacher.

<sup>13</sup> W. Sombart, Weber M., Jaffe, E., *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, Tübingen 1904.

<sup>14</sup> M. Weber, *Die protestantische Ethik und Geist der Kapitalismus*, Tübingen 1904.

### 3. Socjologia jako wiedza o społeczeństwie, panowaniu i władzy

Zaangażowanie się Sombarta w tworzenie ruchu socjologicznego w Niemczech to efekt splotu okoliczności. Po przyjeździe do Berlina był już znanym w kraju i poza granicami naukowcem, ale nadal pozostawał w cieniu innych wielkich postaci, takich jak Weber czy Simmel. Sombart marzył o uzyskaniu profesury na uniwersytecie berlińskim, co jednak nie było takie proste ze względu na przypisywane mu poglądy zbliżone do socjalistycznych. Uniwersytet berliński był uczelnią cesarską i podlegał, podobnie jak uniwersytet wrocławski, konserwatywnemu rządowi pruskiemu. Stąd pojawiły się zainteresowania Sombarta socjologią jako dyscypliną wiedzy w Niemczech – nową i, co najważniejsze, pozostającą pod szczególnym protekcją właśnie Maksa Webera, który zorganizował pierwszy zjazd Niemieckiego Towarzystwa Socjologicznego we Frankfurcie nad Menem w roku 1910. Kongres stał się dla Sombarta przepustką ku dalszej karierze akademickiej. Dzięki wystąpieniu kongresowemu został kandydatem do pierwszego szeregu niemieckiej profesury. Dla samego Webera natomiast zjazd socjologiczny okazał się merytorycznym rozczarowaniem. Pod wpływem krytyki ze strony żony Marianny popadł w depresję, a następnie wycofał się z aktywności w towarzystwie na rzecz swojego brata Alfreda.

Natomiast Sombart wykorzystał to wydarzenie do zbudowania własnej pozycji naukowej nie tylko w środowisku akademickim, lecz przede wszystkim w ocenie władz cesarstwa. Należy podkreślić, że podczas zjazdu wygłosił prawdopodobnie jeden z najlepszych referatów w swoim życiu, pod tytułem „Technika i kultura”<sup>15</sup>. Tezy zawarte w tym tekście wywarły olbrzymi wpływ na dalszy rozwój socjologii niemieckiej. Sombart dokonał przede wszystkim syntetycznej krytyki podejścia ewolucyjnego i naturalistycznego w socjologii; jednocześnie uutorował drogę do myślenia humanistycznego w naukach o społeczeństwie. Przedstawił zależności między zagadnieniami kultury i techniki, których wyrazem jest pojęcie kultury technicznej; wskazał, że technika to nie tylko część kultury, lecz również istnieje między nimi immanentna zależność w postaci kreacji technologicznych. Wyprowadził to pojęcie z wywodów o praktycznych efektach tychże współzależności; wskazał zarazem na społeczny charakter powstawania kultury technicznej. Uważał, że odkrycia i wynalazki mają swoje źródła w kulturze duchowej ludzi.

Na ten aspekt zależności Sombart zwracał jednak szczególną uwagę dopiero późniejszym okresie swej kariery. W roku 1913 wydał kolejną książkę poświęconą tej problematyce, pod znaczącym tytułem *Der Bourgeois*. Stworzył w niej portret socjologiczny właścicieli kapitału: od drobnych rentierów po bogatych fabrykantów. Była to rozprawa naukowa o kulturowych źródłach przedsiębiorczości<sup>16</sup>; powstała na bazie przesłanek empirycznych, które wskazywały nowe zjawisko: otóż w Niemczech na przełomie XIX i XX wieku nastąpiła eksplozja odkryć naukowych oraz wynalazków. Pojawiło się też pojęcie prawne opisujące własności intelektualne wyrażone w patentach. Podobne zjawisko autor obserwował w Stanach Zjednoczonych. Postawił też pytanie, dlaczego takie zjawisko nie wystąpiło na przykład

<sup>15</sup> W. Sombart, *Technik und Kultur*, Frankfurt am Main 1911, s. 64–83.

<sup>16</sup> W. Sombart, *Der Bourgeois*, München und Leipzig 1913.

we Włoszech, Hiszpanii lub Rosji. Odpowiedź była prosta. Podobnie jak Max Weber, Sombart uważał, że społeczeństwa, w których nie dokonała się reformacja, nie rozwinęły określonych stosunków społecznych umożliwiających rozwój technologii. Nawet w warunkach rozwoju kapitalizmu kraje te pozostają zacofane, ponieważ technika jest efektem rozwoju kultury społeczeństw Zachodu. Sombart nie używał pojęcia dyfuzji kultur, ponieważ w tym czasie ono jeszcze nie istniało, ale jego wywody sprowadzają się do tego sensu. Kapitalizm rozprzestrzenił się po świecie nawet wśród społeczeństw, które nie wytworzyły właściwych relacji społecznych dla tego typu gospodarki. Jednak swoistości zachodnich form kulturowych manifestują się w sposób charakterystyczny tylko dla tych relacji społecznych, których są źródłem, w związku z czym inne społeczeństwa imitują jedynie wytwory relacji kapitalistycznych.

Wyjątkiem w tych rozważaniach byli Żydzi. W książce poświęconej problematyce wpływu judaizmu na współczesny kapitalizm Sombart wykazał się zarówno erudycją, jak i przenikliwością analityczną wywodów z zakresu socjologii gospodarczej<sup>17</sup>. Należy też podkreślić, że swe poglądy prezentował jako antytezy popularnych w niemieckiej nauce społecznej w tym czasie idei rasowo-antropologicznych; nie chciał, aby jego książkę traktowano jako ocenę znaczenia Żydów w rozwoju współczesnego kapitalizmu, lecz jako naukową analizę faktów. Wynikało to przede wszystkim z sytuacji politycznej w Niemczech na początku XX wieku. Występowała silna polaryzacja ideowa<sup>18</sup>: rosło z jednej strony znaczenie w życiu publicznym związków zawodowych i socjaldemokracji, z drugiej – niemieckiego konserwatyzmu politycznego. W tych warunkach Żydzi niemieccy ulegali masowemu procesowi laicyzacji i nacjonalizacji. Byli obecni w całym spektrum życia społecznego: od lewicy, poprzez liberalne centrum, aż po konserwatywną prawicę. Antysemityzm niemiecki miał źródła ideowe w poglądach Lutera na organizację życia społecznego. Dla tego reformatora religijnego podstawę chrześcijaństwa stanowiły wspólnoty społeczne, których inspiracją miały być instytucje tego typu powstałe jeszcze w czasach antycznych. Zauważył, że żyjący we wspólnotach Żydzi wytwarzają silne więzi społeczne; zarazem religia jest dla nich źródłem wielopoziomowej integracji interpersonalnej. Luter, krytykując religijne predyspozycje żydowskie do wspólnotowej hermetyczności społecznej, paradoksalnie został ich obrońcą. Jednocześnie refleksja nad społecznymi źródłami judaizmu stała się ważną inspiracją dla koncepcji odnowy życia zbiorowego chrześcijan<sup>19</sup>.

Sombart ze względów politycznych zgadzał się poglądami Maksa Webera na protestantyzm jako źródło współczesnego kapitalizmu, ale narastał w nim stopniowy krytycyzm wobec tych koncepcji. Na początku XX wieku w Niemczech panował dogmat polityczny

<sup>17</sup> W. Sombart, *Technik und Kultur*, op. cit.

<sup>18</sup> H.A. Winkler, *Długa droga na Zachód. Tom 1. Dzieje Niemiec 1806–1933*, przeł. V. Grotowicz, M. Kopij, W. Kunicki, Wrocław 2007, s. 2671–281.

<sup>19</sup> Fundamentalne znaczenie dla zrozumienia tego problemu ma list Lutera do mieszkańców miejscowości Leisnig z 1523 roku, w którym zostały zawarte poglądy na korporacyjny charakter organizacji życia społecznego miasta, zgodny z zasadami ewangelii (A. Michalak, *Społeczności lokalne pogranicza niemiecko-polskiego. Socjologiczne stadium uczestnictwa wspólnotowego mieszkańców Nadodrza*, Szczecin 2012, s. 49–50).

stanowiący część składową państwowej racji stanu cesarstwa o wyższości kulturowej protestantyzmu nad innymi wyznaniem, a w szczególności nad katolicyzmem. Nawet porażka polityki *Kulturkampf* pod koniec XIX wieku nie zmieniła zasadniczo polityki rządu pruskiego. Zatem Sombart ograniczył się w swoich wywodach do wskazania podobieństw między kalwinizmem a judaizmem z punktu widzenia praktyki społecznej. Ponadto poczynił pewne uwagi z zakresu socjologii gospodarczej, które ukazywały antysemityzm jako kolaż uprzedzeń indywidualnych i zbiorowych stereotypów. Według Sombarta współczesny kapitalizm niewiele miał wspólnego z dogmatycznym judaizmem. Asocjacje tego typu mogły jedynie wyrastać z praktyki społecznej. Żydzi od czasu renesansu mieli nie tylko zakaz pełnienia funkcji publicznych, lecz również byli ograniczani w strukturze społeczno-zawodowej do określonego typu aktywności gospodarczej, realizowanej w wyznaczonej przestrzeni miast. We włoskich miastach, które były kolebkami diaspory żydowskiej, takich jak Wenecja czy Florencja, mieli prawo żyć – ale w gettach. Gdy migrowali po Europie w poszukiwaniu lepszego miejsca do życia, rozprzestrzanieli praktykę stosowania instrumentów finansowych stworzonych we włoskich gettach dla wsparcia rozwoju handlu<sup>20</sup>.

Powstaje zatem pytanie, co skłoniło Sombarta do tego typu refleksji naukowej. Nie ma jasnej odpowiedzi; nieliczni biografowie nie dają przekonującego wyjaśnienia na tak postawione pytanie<sup>21</sup>. Najprawdopodobniej chciał zablęsnąć intelektualnie przed Maksem Weberem, a jednocześnie próbował zwrócić na siebie uwagi bogatych kupców.

#### 4. Nemezis kariery

Sombart był propagatorem udziału Niemiec w wojnie światowej; nacjonalizm stał się dla niego katalizatorem kariery naukowej. To zaangażowanie stało się widoczne podczas obrad drugiego kongresu socjologicznego w roku 1912. Następnie w roku 1915 wydał

---

<sup>20</sup> Koncepcje naukowe Sombarta pośrednio potwierdził w swoich wspomnieniach historyk amerykański żydowskiego pochodzenia, który jako dziecko wraz z rodzicami wyemigrował do Stanów Zjednoczonych po dojściu nazistów do władzy w Niemczech. Zwrócił on uwagę na fakt, że Prusach od początku wieku XVIII królowie sprzyjali osadnictwu Żydów europejskich, gwarantując im bezpieczeństwo osobiste i swobodę praktyk religijnych. Jednocześnie jednak ograniczali administracyjnie ich aktywność społeczną, zezwalali bowiem na wykonywanie jedynie tak zwanych wolnych zawodów. Osadnicy byli najczęściej kupcami, adwokatami lub lekarzami, bez żadnej reprezentacji politycznej. Te ograniczenia wytworzyły silną presję na zdobywanie wykształcenia, co powodowało stopniową kreację elit intelektualnych i ekonomicznych. W konsekwencji tej polityki pod koniec XIX wieku Niemcy pochodzenia żydowskiego dominowali w zawodach, których wykonywanie wiązało się ze zdobyciem dobrego wykształcenia. Było to widoczne szczególnie w obrębie dwóch zawodów: adwokatów i lekarzy. To samo zjawisko występowało wśród kupców. Wśród słabiej wykształconych Niemców stopniowo rozpowszechniało się przekonanie o narastającej dominacji osób pochodzenia żydowskiego w dostępie do lukratywnych zawodów. Jednocześnie politycy w celu zdobycia publicznego poklasku zaczęli w oparciu o ten stereotyp tworzyć teorie spiskowe. Nowoczesny antysemityzm niemiecki miał swoje źródła w tym zjawisku społecznym (F. Stern, *Niemcy w pięciu wcieleniach*, przeł. Ł. Gałęcki, E. Kubikowska, Warszawa 2008).

<sup>21</sup> F. Lenger, *Sozialwissenschaft um 1900...*, op. cit., s. 109–125.



książkę *Händler und Helden*, afirmującą niemiecki wysiłek wojenny wobec Wielkiej Brytanii<sup>22</sup>. W roku 1917 otrzymał upragnioną profesurę zwyczajną na Uniwersytecie Frydrycha Wilhelma w Berlinie, którą piastował aż do roku 1940.

Po wielkiej wojnie pojawił się nowy problem społeczny w Niemczech: zagrożenie rewolucją komunistyczną. We wrześniu 1922 roku w Jenie odbył się trzeci kongres Niemieckiego Towarzystwa Socjologicznego, którego temat brzmiał: „Das Wesen der Revolution” („Istota rewolucji”). Socjologowie niemieccy i austriaccy w trudnych warunkach powojennych Europy podejmowali się analizy społecznych przesłanek powstawania ruchów rewolucyjnych. Dominującą w opisach społecznych przyczyn narastania radykalizmów ideowych przyczyną były występujące deficyty partycypacji w zakresie stosunków ekonomicznych i politycznych. Konieczność reform socjalnych wskazywano jako zasadniczą przesłankę ładu demokratycznego. Wydawać by się mogło, że głos Sombarta w tej dyskusji mógł się okazać ze wszech miar interesujący ze względu na tematykę kongresu. Jednak na tym spotkaniu Sombarta nie był obecny: nie wygłosił referatu ani nie uczestniczył w debacie.

Wojna zmieniła mentalnie Niemców, a Sombart w tym względzie nie był wyjątkiem. Narodził się ustrój republikański, wraz z nim prawa wyborcze szerokich mas społecznych. Pokłosem wojny był też kryzys gospodarczy. Brak stabilności w życiu codziennym stał się symbolem owych czasów. Erich Fromm scharakteryzował ten okres historii Niemców jako zbiorowy strach przed samodzielnością jednostek uwolnionych od autorytaryzmu<sup>23</sup>.

Pojawia się pytanie, jak bardzo zmieniające się stosunki polityczne wpływały na poglądy Sombarta. Nie ma jasnej odpowiedzi, natomiast należy podkreślić, że karierę zawodową i sukces finansowy ten niemiecki uczyony zawdzięczał własnemu oportunistowemu. Robił wszystko, co przysparzało mu popularności; nawet konflikt z władzami uniwersytetu wrocławskiego był prawdopodobnie zdarzeniem częściowo wykreowanym w celu popchnięcia kariery do przodu. Jednak już w Berlinie dla jego otoczenia stawało się widoczne, że w latach dwudziestych Sombart ewoluował ideowo coraz bardziej ku nacjonalizmowi. Kwestią dyskusyjną dla biografów pozostaje, na ile była to świadoma zmiana poglądów, a na ile ewolucja ideowa wynikająca z pogłębiającej się polaryzacji stosunków politycznych w Republice Weimarskiej.

W roku 1928 Sombart wydał kolejną książkę: *Volk und Raum*<sup>24</sup>. Praca ta ma szczególne znaczenie w historii myśli społeczno-ekonomicznej, wprowadza bowiem dwa pojęcia, wokół których ogniskuje się wywód merytoryczny autora. Pierwsze to „gospodarka przestrzenna”, wprowadzone nie tylko jako zagadnienie teoretyczne, lecz również jako problem wynikły z praktyki gospodarczej. Sombart jako pierwszy dostrzegł kwestię przestrzeni jako zasobu w polityce społeczno-ekonomicznej. Jak na owe czasy była to refleksja prekursorska

<sup>22</sup> W. Sombart, *Händler und Helden: patriotische Besinnungen*, München 1915. O tym, że książka ta była efektem oportunistycznego dążenia do sukcesu, świadczyć może fakt, że zaledwie dwa lata wcześniej Sombart wydał publikację *Krieg und Kapitalismus*, której treść miała zgola odmienne przesłanie ideowe. Sombart wskazał tam na zależność między rozwojem kapitalizmu a militarystką; jako jeden z pierwszych naukowców ukazał wpływ zbrojeń na rozwój gospodarki kapitalistycznej. Przestrzegł jednocześnie Niemcy przed militarystką, który prowadzi nieuchronnie do udziału w wojnie (W. Sombart, *Krieg und Kapitalismus*, München 1913).

<sup>23</sup> E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przeł. O. i A. Ziemilscy, Warszawa 2014.

<sup>24</sup> W. Sombart, *Volk und Raum*, Hamburg – Berlin – Leipzig 1928.

zarówno z punktu widzenia teoretycznego, jak i implementacji praktycznych. Dzięki temu Niemcy stały się pierwszym państwem, w którym gospodarka przestrzenna znalazła się wśród przedmiotów wykładowych, a w konsekwencji ład przestrzenny awansował do zagadnienia polityki komunalnej. Sombart wprowadził jeszcze inne pojęcie, które w latach trzydziestych naziści wykorzystali do celów propagandowych: „przestrzeń życiową”. Kwestię tę analizował w dwóch w dwóch wymiarach: w mikroskali – jako zagadnienie związane z gęstością zaludnienia – oraz w makroskali – jako problem planowania społecznego. Naziści wykorzystali właśnie to pojęcie, ponieważ analiza gospodarowania przestrzenią doprowadziła Sombarta do wniosku, że Niemcy jako państwo nie będą w stanie wykarmić stale rosnącej populacji tego kraju, posiadają bowiem za mało gruntów rolnych<sup>25</sup>. Stanowiło to zasadniczy pretekst do wysuwania przez Trzecią Rzeszę roszczeń terytorialnych w Europie Środkowo-Wschodniej.

Jednak publikacją, która przesądziła o związkach z nazistami, była książka *Deutscher Sozialismus*<sup>26</sup>. Sombart połączył tu eklektycznie dwa pojęcia: idee narodowe i tradycje niemieckiego ruchu socjalistycznego. Książka stała się podstawą ideową narodowego socjalizmu w Niemczech w latach trzydziestych<sup>27</sup>. Trudno dziś jednoznacznie stwierdzić, jakimi motywami kierował się autor; najprawdopodobniej przeważały argumenty finansowe ze strony władz nazistowskich, jednak nie bez znaczenia pozostawała perspektywa wygodnego życia, pełnego splendoru i propagandowej afirmacji. O tym, że kolaborację z nazistami traktował jako grę interesów, może świadczyć kolejna książka Sombarta, wydana w 1935 roku: *Der deutsche Staat der Zukunft*<sup>28</sup>. Jednak w roku 1938 opublikował dzieło *Von Menschen*<sup>29</sup>, w którym skrytykował wszelkie rasistowskie koncepcje jako pozbawione podstaw merytorycznych<sup>30</sup>. Prawdopodobnie przestraszył się skutków swojego politycznego zaangażowania po stronie nazistów. Nie ulega wątpliwości, że przekroczył wszelkie granice oportunistów; mimo to nie było jeszcze za późno na zmiany. Mógł przejść na emeryturę, zamilknąć i wycofać się z życia publicznego, tak jak zrobili to Leopold von Wiese czy Alfred Vierkandt. Mógł wyemigrować do Szwajcarii i przeczekać nazistowską zawieruchę, korzystając ze zgromadzonego majątku, jak René König. Mógł też wyjechać do Wielkiej Brytanii lub Stanów

<sup>25</sup> Na podstawie dzisiejszego stanu wiedzy możemy stwierdzić, że podstawowym błędem w rozumowaniu Sombarta był brak korelacji między wielkością produkcji rolnej a postępem technicznym i wpływem tegoż na rozwój przemysłu spożywczego. Ponadto Sombart nie dostrzegł znaczenia handlu zagranicznego w bilansie ogólnym żywności danego kraju.

<sup>26</sup> W. Sombart, *Deutscher Sozialismus*, Charlottenburg 1934.

<sup>27</sup> Szersze omówienie przywołanej publikacji przekracza zakres tematyczny tego artykułu z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, analiza taka umożliwiłaby dramatyczne zrozumienie socjologicznego sensu narodowego socjalizmu w Niemczech nie tylko w wymiarze historycznym, lecz również odniesień do współczesności. Po drugie, książka ta miała wymiar propagandowy, jej celem było przekonanie przynajmniej części socjaldemokratów do poparcia narodowego socjalizmu i zasilenia szeregów partii nazistowskiej, która miała ucieleśniać ideały sprawiedliwości społecznej.

<sup>28</sup> W. Sombart, *Der deutsche Staat der Zukunft*, Charlottenburg 1935.

<sup>29</sup> W. Sombart, *Von Menschen. Versuch einer geisteswissenschaftlichen Anthropologie*, Berlin 1938.

<sup>30</sup> Okoliczności wyrażenia zgody przez władze nazistowskie na wydanie tej książki do dziś budzą kontrowersje wśród badaczy tego okresu. Pierwsza hipoteza zakłada, że wiązało się to najprawdopodobniej z chwilową próbą poprawy międzynarodowego wizerunku Niemiec po wydarzeniach tak zwanej „Nocy kryształowej”. Inna koncepcja wskazuje na szczególne znaczenie Heidegera i Sombarta we wspieraniu systemu hitlerowskiego, co dawało im względną swobodę wypowiedzi.

Zjednoczonych i kontynuować tam karierę naukową w oparciu o zgromadzony dorobek jako współpracownik Maksa Webera. Znał Stany Zjednoczone, ponieważ był tam kilkakrotnie przy okazji amerykańskich wydań swoich książek. Ponadto fakt, że znał Georga Simmela, otworzyłby mu drzwi amerykańskich uniwersytetów. Jednakże Sombart wybrał inną drogę w kresu swojej kariery naukowej. Nie zaprotestował przeciwko tak zwanej rebelii jeńskiej, kiedy to naziści przejmowali stery niemieckiej socjologii w celu jej zlikwidowania. Pozostał obojętny na losy swoich kolegów, których wyrzucano z pracy czy to ze względów politycznych i rasowych, jak Karla Mannheim, czy dlatego, że odmówili stosowania pozdrowień hitlerowskich wobec przybyłych na wykład studentów, jak Alfred Weber. Gdy studenci palili na dziedzińcu uniwersytetu książki, udawał, że tego nie dostrzega – bo nie on był autorem palonych publikacji. W zamian za to zmarł w blasku splendorów nazistowskich.

### Zakończenie

Kariera naukowa Wernera Sombarta to przykład serii spektakularnych sukcesów człowieka, którego niepohamowana chęć kreacji doprowadziła do finalnej porażki. Był jednym z pierwszych naukowców niemieckich traktujących pracę naukową nie jako misję pracy oświeceniowej w sensie idei Humboldta, lecz jako źródło sukcesu zawodowego i finansowego. Kariera naukowa stała się sposobem na życie w społeczeństwie kapitalistycznym. W tym sensie Sombart był prekursorem komercjalizacji wiedzy. Służyła temu świadomie budowana strategia popularności: od wykładów poprzez sprzedaż książek. Jego aktywność społeczna, zapoczątkowana udziałem w radzie miejskiej Wrocławia, była prawdopodobnie przełomowym wydarzeniem w zrozumieniu znaczenia popularności w kreowaniu kariery. Ponadto młodzieńczy nonkonformizm zderzył się realiami państwa autorytarnego, jakim było państwo pruskie. Można pokusić się o stwierdzenie, że idee społeczne Sombarta traktował jako katalizatory indywidualnego sukcesu. Miał podejście technokratyczne do badań naukowych, co zaowocowało predyspozycjami do oportunistów. Prawdopodobnie nie był świadom tego, że stosunki polityczne w sposób bezwzględny wciągają w tryby gry interesów w walce o władzę – w takim samym stopniu ludzi ideowych, jak i oportunistów. Współczesna niepamięć wydaje się nie tyle konsekwencją oceny ewolucji naukowej Sombarta, ile przede wszystkim skutkiem jego poglądów, publikowanych masowo w latach trzydziestych ubiegłego wieku w Niemczech.

### Bibliografia

- Bockhaus J., *Werner Sombart (1863–1941) – Klassiker der Sozialwissenschaften: eine kritische Bestandsaufnahme*, Marburg 2000.
- Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris 1893.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przeł. O. i A. Ziemilscy, Warszawa 2014.

- Lenger F., *Sozialwissenschaft um 1900: Studien zu Werner Sombart und einigen seiner Zeitgenossen*, Frankfurt am Main 2009.
- Lenger F., *Werner Sombart, 1863–1941: eine Biographie*, München 1994.
- Lukasc G., *Historia i świadomość klasowa: studia o marksistowskiej dialektyce*, przeł. i wstępem poprzedził M.J. Siemek, Warszawa 1988.
- Maier D.B., *Ignaz Jastrow: sozialliberale positionen in Wissenschaft und Politik*, Berlin 2010.
- Michalak A., *Spółeczności lokalne pogranicza niemiecko-polskiego. Socjologiczne stadium uczestnictwa wspólnotowego mieszkańców Nadodrza*, Szczecin 2012.
- Michalak A., *Tradycje i współczesne oblicza socjologii niemieckiej*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 2.
- Sombart W., *Dennoch! Aus Theorie und Geschichte der gewerkschaftlichen Arbeiterbewegung*, Jena 1900.
- Sombart W., *Der Bourgeois*, München und Leipzig 1913.
- Sombart W., *Der deutsche Staat der Zukunft*, Charlottenburg 1935.
- Sombart W., *Der moderne Kapitalismus: historisch-systematische Darstellung des gesamteuropäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart*, Leipzig 1902.
- Sombart W., *Deutscher Sozialismus*, Charlottenburg 1934.
- Sombart W., *Händler und Helden: patriotische Besinnungen*, München 1915.
- Sombart W., *Krieg und Kapitalismus*, München 1913.
- Sombart W., *Sozialismus und soziale Bewegung*, Jena 1896.
- Sombart W., *Technik und Kultur*, Frankfurt am Main 1911.
- Sombart W., *Volk und Raum*, Hamburg – Berlin – Leipzig 1928.
- Sombart W., *Von Menschen. Versuch einer geisteswissenschaftlichen Anthropologie*, Berlin 1938.
- Sombart W., Weber M., Jaffe E., *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, Tübingen 1904.
- Stern F., *Niemcy w pięciu wcieleniach*, przeł. Ł. Gałecki, E. Kubikowska, Warszawa 2008.
- Tönnies F., *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Kommunismus und des Sozialismus als empirischer Kulturformen*, Leipzig 1897.
- Weber M., *Die protestantische Ethik und Geist der Kapitalismus*, Tübingen 1904.
- Winkler H.A., *Długa droga na Zachód. Tom 1. Dzieje Niemiec 1806–1933*, przeł. V. Grotowicz, M. Kopij, W. Kunicki, Wrocław 2007.

Andrzej Michalak

### **Ewolucja poglądów Wernera Sombarta a polityka niemiecka początków XX wieku**

Autor w swoim artykule prezentuje sylwetkę niemieckiego socjologa Wernera Sombarta. Koncentruje się zasadniczo na kierunkach jego kariery naukowej. Omówione zostały zasadnicze etapy kształtowania się tego procesu w oparciu o publikacje Sombarta. Wskazuje się również na uwarunkowania polityczne panujące w Niemczech na przełomie XIX i XX wieku i wpływające na obraz tej kariery. Ukazane zostały ponadto pewne aspekty charakterologiczne bohatera artykułu, które nie pozostawały bez wpływu na przebieg opisywanego zjawiska.

**Słowa kluczowe:** Werner Sombart; historia socjologii; socjologia niemiecka; kariera naukowa; historia Niemiec; polityka niemiecka; narodowy socjalizm; kapitalizm.

### **Evolution of views of Werner Sombart and German politics of the early 20<sup>th</sup> century**

The author in his article presents the figure of the German sociologist Werner Sombart. Focuses basically on the directions of his scientific career. The basic stages of this process are discussed based on Sombart's publications. It also indicates the political conditions prevailing in Germany at the turn of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century that affect the image of this career. In addition, some characterological aspects of the hero of the article are shown. However, they did not affect the course of the phenomenon described.

**Keywords:** Werner Sombart; History of sociology; German sociology; academic career; history of Germany; German politics; national socialism; capitalism.

*Translated by Andrzej Michalak*



Krzysztof Kupiński  
Wyższa Szkoła Humanistyczna  
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

## JUDEOCHRZEŚCIJAŃSKIE KORZENIE ANTYGLOBALIZMU

### Wprowadzenie

Globalny, globalizm i globalizacja to pojęcia używane i omawiane w setkach tysięcy, jeśli nie w milionach publikacji na całym świecie, odmieniane we wszystkich deklinacjach i opisywane we wszelkich możliwych uwarunkowaniach i powiązaniach. Autorzy podejmujący wysiłek ustalenia sensów i znaczeń przywołanych pojęć używają szeregu narzędzi z języka właściwego polityce, ekonomii, ekologii lub – co może najbardziej interesować w niniejszej wypowiedzi – poruszają się w obszarze dyskursu właściwego filozofii i socjologii. Zwracają uwagę na wzajemne uzależnienie społeczności współczesnego świata, poczynając od sfery polityki, a zwłaszcza związanych z nią porozumień i umów międzynarodowych, poprzez technologie sterujące komunikacją (telewizja, radio, telefonia, internet), aż po ekonomię, która jest przestrzenią walki o wpływy i zasoby, wreszcie kulturę, która stanowi instrumentarium miękkiego oddziaływania na inne społeczności<sup>1</sup>.

Jeśli weźmiemy pod uwagę czas dotarcia do najodleglejszych zakątków Ziemi, zasięg środków komunikacji i zasięg wzajemnej siły niszczenia, możemy stwierdzić, że świat niewątpliwie się skurczył. Technologia i jej upowszechnienie sprawiły, że ludzie z różnych kontynentów i różnych kultur są w stanie permanentnej wymiany informacji, wszyscy czerpią od wszystkich. Wraz z tym mają miejsce migracje ludzi, następuje bezwiedne przenikanie się społeczności o różnych systemach wartości. Powoli zaciera się granice i pojawiają się nowe homogeniczne społeczności, które nie są prostą sumą grup, które je współtworzyły. Tak powstałe społeczności, w przeciwieństwie do wszystkich przybyszów funkcjonujących na jej obrzeżach, mają szerszy zasięg i siłę oddziaływania oraz konkretne zakorzenienie w miejscu, w którym się ukonstytuowały. Jednorodność jest szansą na rozwój dominującej tożsamości, która z racji nowości i immanentnej świeżości może dać tej społeczności prze-

---

<sup>1</sup> A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2017, s. 108.

świadczanie o możliwości kompleksowego widzenia spraw świata i upoważnieniu do narzucania tego widzenia pozostałym społecznościom. W pierwszej kolejności oddziaływaniu poddawane są grupy z obrzeży, później te, które funkcjonują nieco dalej. Oddziaływanie na otoczenie bierze się z wewnętrznej jedności. Ta jedność i siła oddziaływania przejawiają się w języku, pojęciach, kulturze<sup>2</sup>, formach komunikowania, upowszechnieniu nowoczesnych technologii i wyznaczaniu celów innych niż w „zastałych” społecznościach. Należy podkreślić, że łączy się to z ustanawianiem i jednoczesnym kompletowaniem nowego paradygmatu związanego ze zorganizowaniem danej społeczności i wyznaczeniem jest celów wynikających z wewnętrznego nowego ustanowienia. Współcześnie postuluje się, aby siła oddziaływania na pomniejsze grupy, które niekoniecznie chcą ulegać oddziaływaniu kultury dominującej, dawała możliwość zachowania odrębności. Odrębność taka mogłaby i powinna przejawiać się w podmiotowości, a ta bez wątpienia związana jest z aksjologią kultury jako realnym i praktykowanym systemem wartości, który chroni człowieka jako jednostkę i społeczność, która współtworzy<sup>3</sup>.

Doświadczenia wieków opisane przez historyków i badaczy nauk pokrewnych mówią, że cywilizacje i kreowane przez nie homogeniczne społeczności najpierw szybko się rozwijają, by z czasem upaść pod ciężarem własnego sukcesu. Upadek jest zawsze początkiem nowego, nowe staje się codziennością, z czasem ciężarem i wreszcie przeżytkiem. Jest w tym szczególnie podobieństwo do cyklu przyrody związanego z porami roku, a w przypadku niniejszego artykułu takie porównanie jest uprawnione. Cykl rozwoju się zamyka, paradoksalnie jednak – uruchamia nowy cykl i nową jakość<sup>4</sup>.

## 1. Globalizm i antyglobalizm — biblijne źródła antynomii

Biblia wielu osobom wydaje się pradawnym świadectwem, które w żaden sposób nie może stanowić punktu odniesienia dla nauk przyrodniczych, społecznych, a tym bardziej dla socjologii. Takie myślenie jest uprawnione i zasadne, gdyż przywołana święta księga judaizmu i chrześcijaństwa nie miała naukowych ambicji, opisywała raczej relacje człowieka z Bogiem, a nie to, jak świat jest zbudowany i jak funkcjonuje. Ktoś, kto próbował na podstawie zapisów biblijnych wyciągać uprawnione wnioski naukowe dotyczące budowy i funkcjonowania świata, musiał ponieść porażkę. Zresztą ograniczoną prawomocność przekonań chrześcijaństwa tudzież innych religii wykazywało wielu autorów, takich jak Feuerbach, Marks, Durkheim czy Weber.

---

<sup>2</sup> Rzymianie podbili militarnie i politycznie Greków, ale ulegli wpływom ich kultury. Horacy skwitował to w następujący sposób: „Graecia capta ferum victorem cepit” („Grecja podbita groźnego zwycięzcę pochwyliła”), *Epistulae* I, 1, 156; zob. np. Horacy, *Epody. Satyry. Listy*, przeł. i wstępem opatrzył S. Gołębiowski, Warszawa 1980.

<sup>3</sup> H. Skorowski, *Wokół problematyki praw człowieka*, Warszawa 2016, s. 116–128.

<sup>4</sup> Por. Łk 12, 24: „Zaprawdę, zaprawdę, powiadam wam: Jeżeli ziarno pszenicy wpadłszy w ziemię nie obumrze, zostanie tylko samo, ale jeżeli obumrze, przynosi plon obfity”. Wszystkie cytaty z Biblii za: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, wyd. piąte na nowo opracowane i poprawione, Poznań 2003.



W niniejszym artykule badane będą dwa zapisy biblijne, które są świadectwem nie tyle nadprzyrodzonej interwencji Boga Jahwe, ile ukazaniem mechanizmów ujawniających się jako swoisty rodzaj sprzężonej antynomii albo, jeśli ktoś woli, wahadła, które porusza się w przestrzeni wyznaczanej przez globalizm i antyglobalizm. Wiele osób odwołuje się do ustaleń twórców socjologii, którzy wyrażali przekonanie, że religia jest w stadium zanikania<sup>5</sup>, społeczeństwa się sekularyzują, tak więc „wytwory” religijne nie mają wpływu na myślenie. Tak się nie stało, mimo optymistycznych zapowiedzi ponawianych co jakiś czas od czasów rewolucji francuskiej. Mimo zastrzeżenia wyrażonego w pierwszym akapicie Biblia może być źródłem wiedzy o społeczeństwie; źródłem, owszem, usytuowanym historycznie w odległej epoce, ale mającym styczność z obecnym czasem przez wspólność natury ludzkiej i ukonstytuowanych przez nią społecznościach żydowskiej i chrześcijańskiej. Nawet jeśli ludzie urodzeni w jednej z tych dwóch społeczności nie podzielają przekonań religijnych i kwestionują ich wartości, to jednak mechanizmy języka, za pomocą którego opisywana jest rzeczywistość, dziedziczone są kulturowo i wpływają na ich działania. Stąd też prawomocnie możemy wyczytywać w dawnych zdarzeniach ówczesne prawa rozwoju i wstrząsów społecznych. Jest to podejście hermeneutyczne, swoistego rodzaju śledztwo prowadzone na tekście rozumianym jako wielowarstwowa opowieść, która niczym palimpsest skrywa ukryte sensory i znaczenia<sup>6</sup>.

Przywołane źródło nie jest traktowane jako księga natchniona, lecz jako świadectwo historyczne, choć nie w sensie współczesnej historii, o zachowaniach i działaniach ludzi oraz o tym, co przeciwdziało realizacji celów stawianych sobie przez społeczności. Nie odnosimy się do Boga jako istoty nadprzyrodzonej, natomiast postrzegamy go w tekstach jako wartość, a wartości są tym, co wpływa na kulturę i zachowanie jednostek działających w społecznościach<sup>7</sup>. Czy może to mieć jakiegokolwiek znaczenie i sens dla współczesności? Owszem, o ile wykaże się, że tego typu działania są powszechne w zasięgu horyzontalnym i na osi czasu od starożytności do współczesności.

I jeszcze jedna kwestia, która wybrzmiewa w tle dyskursu: czy w jakikolwiek sposób można mówić o globalizmie i globalizacji w odniesieniu do tekstu, jakim są księgi biblijne? Wszak obydwa pojęcia to wytwór ostatnich pięćdziesięciu lat; jako takie nie funkcjonowały w świadomości społeczności opisywanych w Biblii. To prawda, pojęcia nie były znane ani trzy tysiące lat temu, ani dwa tysiące i nawet sto lat temu, jednak działania i zachowania, które pasują do tych dwóch określeń, miały miejsce i można je opisać, zidentyfikować właśnie jako takie. Nie jest to trudne i niemożliwe, jeśli wskaże się jasną definicję i cechy tych dwóch pojęć i *mutatis mutandis* przeniesiemy się z nimi przeszłość poprzez swoistego rodzaju retrospekcję.

<sup>5</sup> A. Giddens, *Socjologia*, op. cit., s. 695–702.

<sup>6</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982, s. 91–98.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 85.

## 2. Bóg Jahwe – pierwszy antyglobalista?

Teza może wydać się obrazoburcza i świętokradcza, lecz tak nie jest, gdyż kwestie podnoszone w artykule odnoszą się nie tyle do świętości ksiąg czy prawdziwości w sensie historycznym opisywanych zdarzeń i postaci Boga, który występuje w nich jako najwyższa instancja, ile raczej do normatywnych tropów konstytuujących współczesną cywilizację i kulturę. Globalizm i globalizacja to określenie szeregu działań, o których można powiedzieć, że miały znaczenie dla cywilizacji i kultury, a także można stwierdzić, jakie zrodziły skutki dla kolejnych pokoleń.

Pytanie badawcze tych rozważań dotyczy tego, czy uprawnione jest stwierdzenie, że globalność stanowi domenę Boga, natomiast człowiekowi pisana jest tylko globalność i glokalizacja? Można wykazać, że takie widzenie spraw jest uzasadnione i ma silne podstawy w hieratycznych tekstach judaizmu i chrześcijaństwa. W chwili gdy opisywane zdarzenia miały miejsce lub w czasie, gdy spisywano te historie, nie posługiwano się jeszcze tymi pojęciami, ale mimo upływu ponad trzech tysięcy lat można dokonać uprawnionej retrospekcji. W jej wyniku znajdziemy powiązania współczesnych zjawisk z tymi, które miały miejsce w przeszłości i miały podobny charakter, a może wręcz stanowiły premodel.

Pojęcia globalizmu i globalizacji w dyskursie naukowym zaczęły funkcjonować na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XIX wieku, choć samo zjawisko było opisywane znacznie wcześniej i w różnych kontekstach. Sens i znaczenie globalizmu jako ogółu poglądów na temat globalizacji i jej wpływu na społeczność są mniej więcej podobnie rozumiane we współczesnym dyskursie naukowym, tak samo jak globalizacja, którą postrzega się jako ciąg procesów integrujących społeczeństwa, państwa i ich systemy ekonomiczne. Natomiast globalność należy postrzegać jako swoistego rodzaju potencjalność działania w wymiarze globalnym. Dotyczy to zarówno Boga Jahwe, jak i poszczególnych państw, choć w tym kontekście ich działania będą uzurpacją.

Jako pierwszy określenia „globalna wioska” użył w 1960 roku kanadyjski teoretyk kultury Herbert Marshall McLuhan. Posłużył się tą zbitką słów do opisania obserwowanego procesu kurczenia się świata ze względu na rozwój nowych technologii związanych z mediami i komunikacją między ludźmi. McLuhan interesował się przede wszystkim telewizją, która przebojem zdominowała dotychczasowe media, takie jak telegraf, telefon, radio, film czy gazety. Jego poglądy odbiły się szerokim echem; w Polsce były komentowane już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku<sup>8</sup>.

W przypadku globalizacji można mówić o poglądach, które kształtują się na trzech różnych, choć komplementarnych poziomach: ideologicznym, politycznym i społecznym<sup>9</sup>. Pierwszy związany jest przede wszystkim z poglądami dotyczącymi gospodarki: im szerszy zyskuje ona zasięg i wolność działania, tym większy jest rozwój i powodzenie społeczeństw. Za głównych współczesnych politycznych propagatorów tego poglądu uznaje się Ronalda

<sup>8</sup> W. Kalinowski, *Marshall McLuhan*, „Kultura Filmowa” 1969, nr 4 (128), s. 47–51.

<sup>9</sup> A. Giddens, *Socjologia*, op. cit., s. 127–136.

Reagana i Margaret Thatcher. Była premier rządu Jej Królewskiej Mości w politycznej narracji dla wzmocnienia przekazu posługiwała się powiedzeniem ukutym przez Herberta Spencera: „There is no alternative”<sup>10</sup>. Jak wylicza Christian Neuhäuser, Spencer posługuje się tym określeniem w odniesieniu do piętnastu różnych spraw, choć zapewne nie spodziewał się, że będzie się ono cieszyć taką popularnością i znajdzie tak silne ideologiczne uwikłanie<sup>11</sup>.

Drugi poziom można przypisać pewnym politycznym konstruktom politycznym, proponowanym z jednej strony przez komunizm, z drugiej zaś w ramach dobrowolnej integracji, która współcześnie realizowana jest w Unii Europejskiej. Jest to wizja politycznego ułożenia spraw występująca przeciwko regionalizmowi i pragnąca zastąpić go nowym porządkiem, w którym będzie rząd światowy, wspólny system praw, rozwiązań gospodarczych, prawnych, jakaś wspólna, spinająca wszystko ideologia. O ile komunizm zbankrutował z powodu gospodarczej niewydolności systemu i oporu społeczeństw przeciwko siłowemu narzuceniu rozwiązań politycznych, o tyle projekt unijny z większym lub mniejszym powodzeniem jest realizowany. Niepowodzeniem zakończyła się próba przyjęcia *Traktatu wprowadzającego Konstytucję dla Europy*<sup>12</sup>. Przyjęta i podpisana uroczystie przez przedstawicieli państw wchodzących w skład Unii Europejskiej, nie zyskała poparcia obywateli, którzy mieli zatwierdzić ją w referendum. Obawiano się utraty suwerenności na rzecz struktur i instytucji niemających demokratycznego mandatu. Praca zespołu pod przewodnictwem byłego prezydenta Francji Valéry’ego Giscarda d’Estaing nie zyskała poparcia Francuzów i Holendrów, co spowodowało, że zrezygnowano na jakiś czas pod pretekstem dania sobie czasu na refleksję.

Trzeci poziom to globalizm jako zjawisko społeczne obserwowane we wszystkich epokach, a nie tylko na przełomie XX i XXI wieku. Zjawisko globalizmu jako prawidłowość i jako świadome działania zauważa Joseph Nye; mówi o tworzeniu globalnych wartości jako swoistego rodzaju korzyści, w których będą partycypować wszyscy. Jako przykład podaje Imperium Brytyjskie, które wytworzyło stabilny system monetarny, otwarty system handlowy oraz wolną przestrzeń morską jako szlak wymiany towarów i ludzi<sup>13</sup>. Dziś takie przestrzenie wytyczają Stany Zjednoczone poprzez dominację w sferze militarnej, gospodarczej, technologicznej, kulturowej, w podboju kosmosu i w cyberprzestrzeni<sup>14</sup>. To trzecie spojrzenie na globalizm i globalizację jest punktem wyjścia rozważań dotyczących podobnych zjawisk i zachowań społecznych, które zostały opisane w Biblii.

---

<sup>10</sup> H. Spencer, *Social Statics*, London 1851, s. 32.

<sup>11</sup> Ch. Neuhäuser, *TINA*, „Krisis – Journal for contemporary philosophy” 2018, nr 2, s. 15–16.

<sup>12</sup> *Traktat ustanawiający Konstytucję dla Europy*, Wspólnoty Europejskie, Bruksela 2005, [https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty\\_establishing\\_a\\_constitution\\_for\\_europe\\_pl.pdf](https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_establishing_a_constitution_for_europe_pl.pdf) [1.03.2019].

<sup>13</sup> J. Nye, *Joseph Nye o globalnych zmianach równowagi sił*, [https://www.ted.com/talks/joseph\\_nye\\_on\\_global\\_power\\_shifts/transcript?language=pl](https://www.ted.com/talks/joseph_nye_on_global_power_shifts/transcript?language=pl) [1.03.2019].

<sup>14</sup> D. Miłoszewska, *Trójpłaszczyczna szachownica*, Częstochowa 2010, s. 65–67.

### 3. Globalne cele, lokalne możliwości

Przywołanie dwóch zdarzeń z biblijnej historii człowieka nie jest nadużyciem na gruncie dyskursu naukowego, bo zajmując się nimi, nie orzekamy o istnieniu lub nieistnieniu Boga, nie jest to też twierdzenie o faktyczności<sup>15</sup> w sensie historycznym opisanych zdarzeń, a jedynie wypowiedź na temat prawdziwości opisu kondycji i natury człowieka. W pewnym sensie można zastosować w tym miejscu filozoficzny redukcjonizm, który z jednej strony odmawia religii nadprzyrodzonego charakteru, z drugiej zaś kwestionuje odrębność treści, jakie ona niesie. Zgodnie z tym przekonaniem religię i jej idee można objaśnić, odwołując się do ustaleń poczynionych na gruncie innych nauk, takich jak ekonomia, filozofia (zwłaszcza etyka) czy choćby nauki przyrodnicze i nauki społeczne<sup>16</sup>. Autorzy biblijni opisywali skłonności człowieka<sup>17</sup> i konsekwencje podejmowanych przez niego działań. Samo tło i narracja są sprawami drugorzędnymi dla prawdy, natomiast w całości stanowią o kulturowym wymiarze opisywanych zdarzeń jako artefakcie, który rozpoznany i zapoznany wraca w kolejnych etapach rozwoju społeczeństw i cywilizacji<sup>18</sup>.

W Księdze Rodzaju znajdują się dwa opisy stworzenia człowieka, przy czym pierwszy wydaje się, a wskazują na to wszystkie badania związane z hermeneutyką biblijną, historią spisana oraz literacko opracowaną i uporządkowaną ostatecznie w V wieku p.n.e. już w okresie po niewoli babilońskiej<sup>19</sup>. Redaktorzy zebrali różne tradycje i przekazy ustne, które równoprawnie funkcjonowały obok siebie, i połączyli je w jedno, jakby chcieli dokonać rekapitulacji opisu. Jednocześnie w tym redakcyjnym zabiegu potwierdzili i wykazali jedność wszystkich pokoleń Izraela. Pierwszy opis jest bardziej syntetyczny, drugi rozbudowany i bardzo obrazowy. Prawdopodobnie funkcjonowały one w środowiskach o zróżnicowanym poziomie intelektualnym<sup>20</sup>. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrano ten drugi, gdyż odpowiada tezie, że judaizm jako taki, a wraz z nim chrześcijaństwo niosą w sobie dwie sprzeczne tendencje: z jednej strony globalność wynikająca z przymiotów bóstwa, jakim jest Bóg Jahwe, z drugiej zaś lokalność jako swoistego rodzaju ograniczenie wynikające z zależności pomiędzy Stwórcą a stworzeniem. W przypadku lokalności należy mieć na uwadze

<sup>15</sup> Por. „Jak z jednej strony potępiam taką naukę historii, w której wyłącznie faktyczność panuje, tak z drugiej uznaję za bardzo szkodliwy zwyczaj zbyt krótkich zbiorów w tym przedmiocie”; [za:] *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1959–1969.

<sup>16</sup> M. Nowaczyk, *Ewolucjonizm kulturowy a religia*, Warszawa 1989, s. 9–10.

<sup>17</sup> Dla potrzeb wynikających z założeń do niniejszego artykułu określenia „człowiek” będziemy używać w sensie „ludzie”, „społeczność”, „grupa”.

<sup>18</sup> A. Grodecka, *Artefakt kulturowy w humanistyce*, „Przestrzenie teorii” 2015, nr 23, s. 56–59.

<sup>19</sup> W tym miejscu warto nadmienić, że Księga Rodzaju jest kompilacją wielu tradycji, co wynika z analizy biblijnej. Współcześnie występują równoważne trzy teorie: jedna zakłada, że autorem jest Mojżesz i księga została spisana w XIII–XII wieku p.n.e., druga koncepcja przyjmuje wiek IX p.n.e. (tradycja jahwistyczna), trzecia zaś odwołuje się do tradycji kapłańskiej i wskazuje wiek V p.n.e. Niewątpliwie redaktorzy ostatecznej wersji czerpali z wielu źródeł.

<sup>20</sup> *Wprowadzenie do Księgi Rodzaju*, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Edycja Świętego Pawła*, przekł. zbiorowy, Częstochowa 2011, s. 35–36.

także globalność jako stan łągodyący napięcie pomiędzy walcem globalności a potrzebami i możliwościami lokalności<sup>21</sup>.

W przywołanym i wybranym opisie rzuca się w oczy wszechmoc, wszechobecność i wszechstronność Boga Jahwe, zarazem zaś jego dążenie do ograniczenia człowieka, które przejawia się w postawieniu ogrodzenia wokół Edenu. Na tym nie koniec. Nie wszystkie dobra w Edenie są dostępne człowiekowi, gdyż jedno z nich jest zastrzeżone i obłożone sankcjami. W pierwszym opisie stworzenia człowieka jest wyraźny przekaz: „wszystko, co [Bóg] uczynił, było bardzo dobre” (Rdz 1, 31), co w uprawniony sposób może przywoływać wrażenie powszechności i globalności. Wszystko, czyli rzeczywistość, która nie zawiera wyjątku. Drugi opis stworzenia człowieka oraz okoliczności umieszczenia go w ogrodzie Eden wraz z całym katalogiem warunków jego obecności powstał wcześniej i ujawnia oczywisty mechanizm napięć pomiędzy ograniczonym zasięgiem (lokalnością) wyznaczonym przez Boga a powszechnością, w której człowiek chciał mieć udział na równi z Bogiem. Jahwe stworzył świat, który w drugim opisie nie był zbyt przyjazny człowiekowi. Ziemia była sucha i bez roślin, stworzył więc coś, co nie nadawało się zbytnio do godnego życia. „Gdy Pan Bóg uczynił ziemię i niebo, nie było jeszcze żadnego krzewu polnego na ziemi, ani żadna trawa polna jeszcze nie wzeszła – bo Pan Bóg nie zsyłał deszczu na ziemię i nie było człowieka, który by uprawiał ziemię i rów kopał w ziemi, aby w ten sposób nawadniać całą powierzchnię gleby – wtedy to Pan Bóg ulepił człowieka z prochu ziemi i tchnął w jego nozdrza tchnienie życia, wskutek czego stał się człowiek istotą żywą” (Rdz 2, 4–7). W tym miejscu nasuwa się myśl, że choć nie ma warunków do przetrwania, Bóg stworzył człowieka, a dopiero później urządził mu miejsce, które spełniało wystarczające warunki do życia i trwania. Nie była to cała ziemia, lecz wybrane niezbyt rozległe miejsce na wschodzie, które znajdowało się pomiędzy czterema rzekami. Bóg zasadził tam ogród Eden i w nim umieścił człowieka. W ten sposób określił i przypisał go określonej lokalności oraz ściśle wytyczył granice wolności: ogród z granicami, poza które nie było wolno się poruszać – nie zostało to wyrażone wprost, ale ogród był miejscem daleko bardziej przyjaznym ludziom niż to, co poza nim; Bóg dał także wykaz owoców, które wolno spożywać. Stwórca widział, że człowiek w Edenie nie był do końca szczęśliwy, czegoś mu brakowało, przez co był w jakiś sposób niedokończony. Metodą prób i błędów Bóg przyprowadzał różne stworzenia, ale Adam je odrzucał. W końcu Jahwe uspił człowieka i z pobranego żebra ukształtował kobietę, która stanowiła jego dopełnienie, uczyniła życie człowieka – tak się mogło w tym momencie wydawać – doskonałym. Gdy mężczyzna ją ujrzał, wypowiedział w zachwycie: „Ta dopiero jest kością z moich kości i ciałem z mego ciała!” (Rdz 2, 23). Nie wiedział jeszcze, że to kluczowy moment jego życia, a w konsekwencji to lokalne i osobiste zdarzenie będzie miało wymiar globalny, bo obejmujący zasięgiem całą ludzkość. Eden był wówczas całym ludzkim światem, choć w wymiarze stworzonej ziemi był zieloną wyspą. Socjologię interesuje społeczność jako taka, a ta miała zasięg do pewnego momentu wyłącznie rajski, choć w swej istocie globalny, bo obejmujący wszystkich ludzi. W tym miejscu należy jednak zaznaczyć, że człowiek nie

---

<sup>21</sup> R. Robertson, *Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*, „Global Modernities”, London 1995, s. 25–44.

obejmował swoimi wpływami wszystkiego; pewne obszary ówczesnego życia społecznego, tego, co istniało, były wyłączone spod jego wpływów, były dla niego niedostępne.

Nadmiar wolnego czasu, którym dysponował człowiek, a także zwykła ludzka ciekawość stały się pretekstem do przekroczenia wyznaczonych przez Boga na początku granic. Obecna w naturze człowieka ciekawość wynikała z wpisanej w nią od początku cechy: „stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył” (Rdz 1, 27) i sprawił, że stworzona istota chciała widzieć więcej. Człowiek czuł, że Eden, który miał mierzalny zasięg, ograniczał jego możliwości, że stanowił swoistego rodzaju pęta, że czynił go zbyt lokalnym w sytuacji, gdy świat i rzeczywistość miały zasięg znacznie szerszy. Kobieta, która miała być wsparciem, okazała się tą, która wbrew intencjom doprowadziła do katastrofy, jeśli chodzi o porządek i stosunki w Edenie, ale w ostatecznym rozrachunku doprowadziła do tego, że lokalność została zamieniona na globalność.

Pośrodku ogrodu Eden Bóg Jahwe posadził drzewo poznania dobrego i złego. Zło i dobro to kategorie uniwersalne, natomiast pierwszym ludziom odmówiono uczestniczenia w powszechności rzeczywistości Edenu i tego, co poza nim. Człowiek uznał, że dobra, do których ma dostęp, są dalece zbyt skromne w porównaniu z oczekiwaniami i możliwościami. Kobieta wzięła sprawy w swoje ręce i znalazła się w miejscu, przed którym twórca Edenu ostrzegwał człowieka. Nie potrzebowała zbyt wielu argumentów, by sięgnąć do zasobów, z których z racji regulacji formalnych dotąd nie korzystano. Wystarczyło zapewnienie informatora – wtedy był to wąż, dziś są to wszelkiego rodzaju kanały komunikacji społecznej – że ludzie mają do tego prawo, a ponadto zyskają coś więcej: „Na pewno nie umrzecie! Ale wie Bóg, że gdy spożyjecie owoc z tego drzewa, otworzą się wam oczy i tak jak Bóg będziecie znali dobro i zło” (Rdz 3, 4). Konsekwencją tej decyzji było wykluczenie z Edenu – miejsca beztroskiego życia – i odebranie dostępu do drzewa życia (Rdz 2, 9).

W tym miejscu można skonstatować, że powyższa opowieść podnosi i przypomina nie tyle w sensie historycznym, ile raczej metaforycznym pewną właściwość człowieka jako części społeczności: naturalne dążenie do poprawy jakości życia. Jakość rozumiemy tu jako dostęp do informacji i do zasobów. Eden okazał się szczególnego rodzaju dwuosobową lokalną społecznością, która musiała go opuścić i znaleźć sposób na życie w nowych warunkach. W tym miejscu trzeba zawiesić konkluzje oraz uogólnienia wynikające z tak zarysowanej problematyki i przejść do drugiego rozszerzającego wątku, który w istocie był konsekwencją tych wydarzeń.

Ludzie wypędzeni z raju zaczęli się rozmnażać i rozchodzić po całej ziemi. Ciężką pracą zdobywali środki do życia i walczyli z żywiołami, które targały wszystkim, co było poza Edenem. Księga Rodzaju opisuje sytuację ludzi w czasie, gdy posługiwali się jednym językiem, a komunikacja między różnymi grupami nie stanowiła problemu. Porozumienie sprawiało, że poczuli się silni, niezależni i zdolni do wielkich wyzwań. Uznali, że są w stanie stworzyć narzędzia, by panować nad całym światem. W tym celu podjęli działania, które tę jedność pozwoliłyby ustanowić i scementować symbolicznym przedsięwzięciem: „zbudujemy sobie miasto i wieżę, której wierzchołek będzie sięgał nieba” (Rdz 11, 4). Bóg uznał to za naruszenie pewnej równowagi, która panowała pomiędzy nim a ludźmi wypędzonymi z Edenu, i postanowił nauczyć ich pokory. Uderzył bezwarunkowo: pomieszał języki, by

uniemożliwić porozumienie się przeciwko niemu. „Sięganie nieba” to swoistego rodzaju uzurpacja, do której człowiek nie miał prawa, tak jak nie miał prawa do drzewa poznania dobrego i złego. Potomkowie ludzi wygnanych z raju uznali, że mogą przywrócić stan wyjściowy mimo i wbrew Bogu. Pycha i chęć dorównania mu była taka sama jak wtedy, gdy zdecydowali się sięgnąć po boski owoc poznania dobrego i złego.

Opisany w obydwu historiach mechanizm jest podobny, a co najważniejsze, powtarza się w każdej epoce; ta oraz wiele innych historii opisanych w Piśmie Świętym uczy, że nie wyciągnięto z niej żadnych wniosków. Można w tym miejscu zadać pytanie: „W jakim sensie?”; i można na nie udzielić wielu odpowiedzi, ale w tym przypadku istotne jest zwrócenie uwagi, że człowiek w podejmowanych działaniach nie uwzględnia naturalnych ograniczeń własnej natury, często zaś świadomie podejmuje ryzyko i liczy, że ominą go konsekwencje.

#### 4. Niewidzialny antyglobalista

„Chcesz rozśmieszyć Pana Boga, to opowiedz mu o swoich planach” – w tym powiedzeniu nic się nie zdezaktualizowało, można nawet powiedzieć, że z każdym przedsięwzięciem podejmowanym przez ludzi staje bardziej aktualne niż kiedykolwiek wcześniej. Jak wspomniano wcześniej, globalizm to swoistego rodzaju konglomerat zróżnicowanych ideologii, które starają się przedstawiać jako jedynie słuszny kierunek prowadzący do dobrobytu i szczęścia większości, jeśli nie wszystkich, ludzi. U podstaw tej wiary leży przekonanie, że takie określenia jak postęp, rozwój czy nowoczesność są synonimem dobra i szczęścia człowieka. Ta wiara w możliwości ludzi jako społeczności towarzyszy kolejnym epokom od zarańca dziejów, a wszystko jest symbolicznie opisane w przywołanych historiach biblijnych. Nie chodzi tu o prawdziwość i dosłowność literalnego zapisu, raczej o trafną diagnozę dotyczącą natury człowieka oraz jego ogromnego optymizmu co do możliwości rozwoju i zarazem przykład ułomności, która jest wpisana w ludzką naturę.

W tym miejscu warto odnotować i przytoczyć dawno zasłyszaną historię o tym, co dałoby się nazwać rozczarowaniem ludzi Zachodu związanym z dosłownością odczytywania przekazów kulturowych. Można nawet powiedzieć o swoistego rodzaju ułomności na poziomie mentalnym i emocjonalnym:

„Pewien Amerykanin odbywał podróż po Bliskim Wschodzie. Poznawał miejsca, zabytki i ludzi. W czasie tej podróży natrafił na bardzo rozmownego i pogodnego Araba, który znany był z tego, że opowiadał różne zajmujące historie. Jednej z tych opowieści wysłuchał w towarzystwie kilku osób amerykański turysta. Gdy wybrzmiała ostatnia fraza, nastąpiła cisza, która po chwili przerwała pytanie:

- Czy to wydarzyło się naprawdę?
- Nie rozumiem – odpowiedział stary Arab.
- No pytam się, czy to wszystko, o czym mówiłeś, rzeczywiście miało miejsce, czy było tak, jak mówisz.

Arab spojrział ze zdziwieniem i zrezygnowany powiedział:

- Nie chodzi w tym, co opowiadałem, o to, czy wydarzyło się to kiedykolwiek. Chodzi o to, czy ta opowieść jest piękna i czy poruszyła twoje serce”.

W tego typu narracji należy poszukać uniwersalnych przesłań, które można napotkać w każdej epoce i okolicznościach. Tak samo przecież określenia dotyczącego „globalnej wioski” użyto do opisu i charakterystyki konkretnego problemu związanego z ładem komunikacyjnym na świecie, a później rozszerzono na inne procesy związane z działaniem i zachowaniem z jednej strony władz, z drugiej zaś twórców współpracujących z mediami, by wreszcie użyć go w eksplikacji procesów zachodzących w społecznościach.

Przywołane przypowieści należy przede wszystkim potraktować jako studium natury człowieka zakorzenionego w społeczności. Owszem, grupy mają swoich liderów, ale liderzy nie mają racji bytu i siły przebicia, dopóki nie mają wpływu na zachowanie i działania wielu osób. W opisywanym zdarzeniu związanym z drzewem poznania dobrego i złego głównym liderem był wąż, który zakwestionował obowiązujący porządek rzeczy. Podał w wątpliwość, czy obowiązujące regulacje są właściwe i czy nie mają na celu ograniczenia praw należnych mieszkańcom Edenu. W istocie mówił o swoistym nadużyciu prawodawcy, jakim był Bóg, który dysponował większym zakresem wolności i zasobów (drzewo poznania dobrego i złego) niż ludzie. Podobne sytuacje można znaleźć na przestrzeni dziejów w wielu formacjach społecznych, w których ustanawia się hierarchię ważności i różne zakresy dostępu do dóbr, ze znaczącym ograniczeniem w przypadku najszerszej grupy, co uzasadnia się jej dobrem i wartościami wyższymi.

Tak restrykcyjną dystrybucję wolności i związanych z nią zasobów odnotowano we wszystkich zorganizowanych społecznościach starożytności: Egipt z kastą kapłanów i faraonem, Izrael z Mojżeszem i jego następcami poprzez niewolę babilońska aż do utraty państwowości w 70 roku n.e.; Grecja z różną formą organizacji swoich polis; Rzym z królestwem, później senatem i wreszcie cesarstwem; państwa Europy średniowiecznej; aż do czasów współczesnych. Można wymieniać wiele, lecz wszystkie opisane formacje społeczne funkcjonują w ramach pewnego projektu, który zaburza nieprzewidziane lub nieuwzględnione okoliczności. W tym miejscu można wskazać, że powodem zaburzeń w funkcjonowaniu społeczności zawsze jest ewidentny brak równowagi w relacjach pomiędzy poszczególnymi grupami.

Gdy zatem patrzy się na uniwersalny wymiar europejskiej cywilizacji i kultury, przy powszechności wspólnych wartości największą i najbardziej fundamentalną jest przyjazne zróżnicowanie. Wszelkie próby zorganizowania społeczności według tych samych zasad prędzej czy później kończą się porażką. Można mówić nawet o swoistego rodzaju cyklach od zróżnicowania do homogeniczności i od homogeniczności do zróżnicowania. Rzeczywistość nie znosi próżni, a napięcia wynikająca z odmienności propozycji dotyczących funkcjonowania społeczeństw są motorem rozwoju. Rozwój jednak nie prowadzi do jednokształtności, jest to jedność w wielości.

Tu pojawia się miejsce na uwagę dotycząca globalności, którą należy rozumieć jako swoistego rodzaju balansowanie pomiędzy bezwzględnością globalności a potrzebą zacho-



wania lokalnej odrębności. Socjologiczne podejście bierze początek z myślenia marketingowego, które zostało wypracowane przez marki produktów o zasięgu globalnym (Coca-Cola, McDonald's, Microsoft). W ich praktycznym działaniu na rynkach lokalnych uwzględniono elementy charakterystyczne tylko dla tak zarysowanej przestrzeni, dokonano swiego rodzaju adopcji i adaptacji lokalności na podłożu globalności. Nie inaczej działał Kościół katolicki, który ze swoim, *excusez le mot*, „produktem” musiał uwzględnić choćby w liturgii koloryt lokalny. W literaturze przedmiotu używa się określenia „inkulturacja”<sup>22</sup>, którą możemy powiązać z przywoływaną wcześniej globalizacją.

### Konkluzje

Religia oraz jej przekazy często są opisywane w kategoriach wsteczności, ciemnoty i wszelkiej maści obskurantyzmu. Mając jednak na uwadze silne zakorzenienie naszej cywilizacji i kultury w tym, co judaizm wniósł do wspólnego dziedzictwa za pośrednictwem chrześcijaństwa, można powiedzieć, że biblijny przekaz w przywołanych dwóch historiach jest tylko sprawnym i prawdziwym opisem kondycji oraz możliwości człowieka jako jednostki społecznej. Nadprzyrodzony kwantyfikator użyty przez autorów i redaktorów Pisma Świętego to tylko figura, natomiast istotny jest faktyczny finał ludzkich przedsięwzięć. Wyciągane wnioski nie budzą wątpliwości i są zgodne z innymi obserwacjami zapisanymi w księgach, które niekoniecznie mają walor religijny. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że w okolicznościach powstania i redagowania Księgi Rodzaju nie znano współczesnej odrębności stylów pisania przypisanych do konkretnych form dyskursu. Wtedy świat *sacrum* i *profanum* mieścił się w jednym horyzoncie badawczym obserwatora, a pytanie o Boga nie mogło się spotkać z taką odpowiedzią, jakiej Napoleonowi udzielił Pierre Simon de Laplace, gdy w kontekście wyjaśniania początków Układu Słonecznego ani razu nie wspomniał Boga. Zapytany o niego odpowiedział: „Ta hipoteza nie była mi potrzebna”<sup>23</sup>.

Autor opowieści o Edenie wyjawiał uniwersalny przekaz: w jednym miejscu, nawet takim, jakim był raj, może się znajdować wiele zasobów, lecz tylko niektóre mogą być udziałem człowieka. Podjęcie przez człowieka próby dostępu do wszystkich zasobów naruszyło ład i narzuconą przez Boga równowagę. Przywrócenie jej było możliwe przez podjęcie przez Boga nadzwyczajnej interwencji. W opisanej w Biblii historii naruszenie równowagi (zakazu) skończyło się karnym przeniesieniem ludzi poza zasobny ogród Eden – w miejsce, w którym byli zmuszeni dostosować się i nauczyć się żyć bez dotychczasowych udogodnień.

---

<sup>22</sup> J. Stefański, *Adaptacje liturgiczne przeszłości odnowy liturgicznej*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1990, t. 43, s. 20–36; F. Omollo-Okalebo, *Theoretical Discussions of Inculturation for Transformative Evangelization: Approaches from Intellectual History of African Catholic Theological Heritage and Voices from the Grassroots*, „Roczniki Teologiczne” 2016, t. 63, s. 111–122.

<sup>23</sup> Prawdopodobnie ten cytat jest zmyślony. Nie jest też pewne krążące przekonanie, że jako pierwszy posłużył się nim angielski matematyk Augustus De Morgan (1806–1871).

W drugiej opisaney historii, związanej z ambicjami potomków pierwszych ludzi, a dotyczącej władzy i panowania nad jak największymi obszarami, po raz kolejny doszło do nieprzewidzianych komplikacji. W swoich założeniach nie uwzględnili oni siły i potęgi tego, który miał więcej do powiedzenia. Wieża to symbol potęgi i władzy, zasięg widzenia spraw daleko większy niż z poziomu ziemi. Język zaś to narzędzie komunikacji i przepływu niezbędnych informacji. Budowany na nowo ład i porządek, który miał służyć potędze, został zburzony.

Bóg jako hipotetyczny sprawca zniweczenia planów związanych z globalnym chciejstwem budowniczych wieży Babel nie jest potrzebny. Pewna jest jednak obserwacja, że globalizacja nie wnosi trwałej stabilności, tylko uruchamia procesy, które po pewnym czasie doprowadzają do rozpadu powstających w jej wyniku układów politycznych, gospodarczych i społecznych. Wszystkie ideologie, bez względu na podłoże, z jakiego wyrastają, ani na podnoszone wartości, poprzez postulowane ideologią, uproszczone widzenie spraw globalnych i lokalnych, przy braku balansu i koncesji na rzecz lokalności (glocalizacja) fundują własny upadek i dezintegrację zbudowanych instytucji.

**Bibliografia**

- Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2017.
- Grodecka A., *Artefakt kulturowy w humanistyce*, „Przestrzenie teorii” 2015, nr 23.
- Horacy, *Epody. Satyry. Listy*, przeł. i wstępem opatrzył S. Gołębiowski, Warszawa 1980.
- Kalinowski W., *Marshall McLuhan*, „Kultura Filmowa” 1969, nr 4 (128).
- Miłoszewska D., *Trójpłaszczyznowa szachownica*, Częstochowa 2010.
- Neuhäuser Ch., *TINA*, „Krisis – Journal for contemporary philosophy” 2018, nr 2.
- Nowaczyk M., *Ewolucjonizm kulturowy a religia*, Warszawa 1989.
- Nye J., *Joseph Nye o globalnych zmianach równowagi sił*, [https://www.ted.com/talks/joseph\\_nye\\_on\\_global\\_power\\_shifts/transcript?language=pl](https://www.ted.com/talks/joseph_nye_on_global_power_shifts/transcript?language=pl) [1.03.2019].
- Omollo-Okalebo F., *Theoretical Discussions of Inculturation for Transformative Evangelization: Approaches from Intellectual History of African Catholic Theological Heritage and Voices from the Grassroots*, „Roczniki Teologiczne” 2016, t. 63.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, wyd. piąte na nowo opracowane i poprawione, Poznań 2003.
- Robertson R., *Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*, „Global Modernities”, London 1995.
- Skorowski H., *Wokół problematyki praw człowieka*, Warszawa 2016.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1959–1969.
- Spencer H., *Social Statics*, London 1851.
- Stefański J., *Adaptacje liturgiczne przyszłości odnowy liturgicznej*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1990, t. 43.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1982.
- Traktat ustanawiający Konstytucję dla Europy*, Wspólnoty Europejskie, Bruksela 2005, [https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty\\_establishing\\_a\\_constitution\\_for\\_europe\\_pl.pdf](https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_establishing_a_constitution_for_europe_pl.pdf) [1.03.2019].
- Wprowadzenie do Księgi Rodzaju*, [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Edycja Świętego Pawła*, przekł. zbiorowy, Częstochowa 2011.

Krzysztof Kupiński

### **Judeochrześcijańskie korzenie antyglobalizmu**

Artykuł podejmuje problem globalizmu i antyglobalizmu z perspektywy, jaką fundują judaizm i chrześcijaństwo. Teza zawarta w tytule jest prowokacją i pokazaniem innego możliwego oglądu przemian w świecie obserwowanych i opisywanych od początku lat sześćdziesiątych XX wieku.

**Słowa kluczowe:** globalizm; antyglobalizm; judaizm; chrześcijaństwo; komunikacja.

### **The Judaic and Christian roots of anti-globalism**

The article addresses the problem of globalism and anti-globalization from the perspective of Judaism and Christianity. The thesis contained in the title is a provocation and shows another possible view of the changes observed and described in the world since the early 1960s.

**Keywords:** globalism; anti-globalism; Judaism; Christianity; communication.

*Translated by Krzysztof Kupiński*

Agnieszka Laddach  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
w Toruniu

## U PROGU PRZEMIAN W ORGANIZACJI NAUKI. PYTANIE O ZASADNOŚĆ ISTNIENIA OPOZYCJI HUMANISTYKI I NAUK MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYCH

### Wstęp

Jeden z uczonych XIX i początku XX stulecia, Wilhelm Dilthey, dokonał metodologicznego rozróżnienia, które istotnie wpłynęło na pracę badaczy. Wyróżnił nauki humanistyczne (*Geisteswissenschaften*), których celem jest rozumienie odnoszące się do znaczeń praktyk kulturowych jednostki i społeczeństwa, oraz nauki przyrodnicze (*Naturwissenschaften*), stawiające sobie za cel obiektywne wyjaśnienie zjawisk należących do świata natury. Według W. Diltheya metodą osiągnięcia rozumienia było poznanie społecznego i kulturowego kontekstu danej praktyki oraz podstawowych procesów ludzkiego umysłu. Stawało się to możliwe poprzez zdolności rozumowe badacza i jego niemal mistyczne, współodczuwające identyfikowanie z umysłem podmiotu praktyki, a także ze sposobem myślenia charakterystycznym dla kultury, w której dana praktyka wydarzyła się<sup>1</sup>.

Zagadnienie podziału autorstwa W. Diltheya w różnym stopniu i w nawiązaniu do różnych obszarów badań rozwijali jego bezpośredni i pośredni następcy<sup>2</sup>. Ferdinand de Saussure zwrócił uwagę na potrzebę badań językoznawczych wskazujących na ścisły, ponadbiologiczny związek języka z jego użytkownikiem<sup>3</sup>. Heinrich Rickert był między innymi

---

<sup>1</sup> Por. J. Topolski, *Przyrodniczy i humanistyczny punkt widzenia w badaniach historycznych*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koziński, Warszawa 1999, s. 222; M. Janion, *Humanistyka. Poznanie i terapia*, Warszawa 1974, s. 17–33; zob. W. Dilthey, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, przeł. E. Paczkowska-Lągowska, Gdańsk 2004; W. Torzewski, *Hermeneutyka jako filozofia dziejowości. Studium myśli Diltheya, Yorcka, Heideggera, Gadamera i Vattima*, Bydgoszcz 2012; M. Oziębłowski, *Hermeneutyczna możliwość hermeneutyki. Analiza funkcji filozofii hermeneutycznej w koncepcjach Wilhelma Diltheya i Hansa-Georga Gadamera*, Częstochowa – Kraków 2012.

<sup>2</sup> J. Topolski, op. cit., s. 22 i nn.

<sup>3</sup> Zob. F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. K. Kasprzyk, Warszawa 2007.

propagatorem pojęcia *Kulturwissenschaften*, tłumaczonego jako „wiedza o kulturze” lub „kulturoznawstwo”<sup>4</sup>. Max Weber położył akcent na indywidualizującą metodologię nauk humanistycznych, w wyniku czego stał się autorem pojęcia „typów idealnych”<sup>5</sup>. Florian Znaniecki opracował koncepcję współczynnika humanistycznego; uznał, że zadaniem uczonego przyrodnika jest odkrycie ładu wśród faktów empirycznych całkowicie niezależnych od świadomych czynników ludzkich. Natomiast jako zadanie humanisty wskazał odkrywanie faktów empirycznych zależnych od tego, jak się one jawią ludziom, którzy ich doświadczają<sup>6</sup>. Jerzy Kmita stworzył teorię interpretacji humanistycznej. Była ona kolejnym z wielu założeń metodologicznych wskazujących na człowieka w humanistycznym ujęciu<sup>7</sup>. Erwin Panofsky zdefiniował humanistę jako historyka, który dąży do porządkowania chaotycznej różnorodności pozostawionych przez człowieka dokumentów w kosmosie kultury; natomiast uczonego pracującego w obszarze nauk ścisłych określił jako badacza pragnącego uporządkować chaotyczną różnorodność zjawisk naturalnych składających się na kosmos natury. E. Panofsky uznał, że w związku z powyższym pracownicy nauk ścisłych dążą do uprawiania *scientia*, humaniści zaś – do zdobycia *eruditio*, oznaczającego nie tyle posiadanie wiedzy, ile uzyskanie przenikliwości rozumienia, mądrości<sup>8</sup>.

Ustalenia wyżej wymienionych badaczy w dalszej perspektywie wpłynęły na organizację pracy naukowej, rozwój poszczególnych dyscyplin i zakres kierunków studiów. Daleko idącą konsekwencją zgody na dwuczłonowy podział nauki była dalsza klasyfikacja badań naukowych, obowiązująca w danych państwach i organizacjach. W ciągu ostatnich lat o podziale obowiązującym w Polsce informowało *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych*<sup>9</sup>. Dla porównania należy wskazać,

<sup>4</sup> Zob. H. Rickert, *Science and history. A critique of positivist epistemology*, Princeton 1962; A. Bobko, *Wartość i nicłość. Teoria wartości Heinricha Rickerta na tle neokantyzmu*, Rzeszów 2005; G. Oakes, *Weber and Rickert. Concept formation in the cultural sciences*, London 1988.

<sup>5</sup> Zob. ibidem; M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przeł. B. Baran, J. Miziński, Warszawa 2015; B.B. Koshul, *Max Weber and Charles Pierce. At the crossroads of science, philosophy, and culture*, Lanham 2014; J. Topolski, *Max Weber's and Karl Marx's approach to historical explanation*, „Cultural Dynamics” 1990, nr 2, s. 154–172.

<sup>6</sup> F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971, s. 228; zob. F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1992.

<sup>7</sup> Zob. J. Kmita, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa 1971.

<sup>8</sup> Zob. E. Panofsky, *Studia z historii sztuki*, wybrał, oprac. i opatrzył posłowiem J. Białostocki, Warszawa 1971.

<sup>9</sup> *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych*, [http://web.archive.org/web/20130612013924/http://www.bip.nauka.gov.pl:80/\\_gALLERY/15/03/15036/20110823\\_rozporzadzenie\\_obszary\\_wiedzy\\_08082011.pdf](http://web.archive.org/web/20130612013924/http://www.bip.nauka.gov.pl:80/_gALLERY/15/03/15036/20110823_rozporzadzenie_obszary_wiedzy_08082011.pdf) [16.01.2017]. Należy zauważyć, że wyobrażenie dotyczące podziału i funkcjonowania nauki stanowi jeden z wątków dyskusji nad stanem i przyszłością humanistyki uprawianej w Polsce, będącej tematem między innymi Narodowego Kongresu Nauki „Rozwój humanistyki: co i jak zmieniać w naukach społecznych”, który odbył się 24–25 listopada 2015 roku w Toruniu. Zapis niektórych wystąpień: J. Gowin, *Humanistyka – nadzieje i zagrożenia*, „Głos Uczelni. Czasopismo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika” 2017, nr 1, s. 6–10; J. Kubik, *Polskie nauki społeczne z perspektywy europejskiej i światowej*, „Głos

że klasyfikacja dziedzin i dyscyplin naukowych została dokonana także przez międzynarodową organizację o profilu ekonomicznym, działającą formalnie od 1960 roku pod nazwą *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD). W dokumencie Working Party of Nation Experts on Science and Technological Indicators z 26 lutego 2007 roku, *Revised Field of Science and Technology (FOS) Classification in the Frascati Manual*<sup>10</sup>, przedstawiono wypracowany podział na dziedziny i dyscypliny naukowe. W przypadku obu dokumentów (polskiego i międzynarodowego z OECD) opozycja obszarów nauk przyrodniczych, ścisłych i technicznych oraz odrębnie nauk o człowieku jako osobie społecznej jest zauważalna. Równocześnie odnotowuje się istnienie nauk medycznych, na które składa się wiedza z zakresu biologii, chemii, fizyki, jak również z psychologii, historii, socjologii<sup>11</sup>. Jednakże należy zaznaczyć: uprawiane w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci badania interdyscyplinarne oraz ich wpływ na powstawanie nowych problemów badawczych i kierunków studiów sprawiają, że jednoznaczny podział na humanistykę oraz nauki matematyczno-przyrodnicze jest niewystarczający. Niniejszej uwadze towarzyszy uczestnictwo naukowców w zmianach w organizacji uprawiania nauki w Polsce, wyrażonych w umowie nazwanej *Ustawie 2.0* z 20 lipca 2018 roku, a wprowadzanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wobec wszystkich przedstawionych powyżej aspektów istotne jest więc pytanie o faktyczne istnienie dualizmu dyscyplin nauki, o realne rozdzielenie na to, co społeczno-humanistyczne lub matematyczno-przyrodnicze oraz wynikający z tego podziału kontrast.

Celem niniejszego artykułu jest wobec tego przedstawienie wybranych zagadnień oraz postaci naukowców, którzy istotnie łamią zarysowany wcześniej podział i doprowadzają do dialogu pomiędzy przedstawicielami różnych kluczowo odmiennych dyscyplin naukowych. Zaprezentowane przykłady rzucają pewne światło na kierunek, w którym podąża nauka na świecie, w tym w Polsce. Drugorzędnym celem niniejszego wywodu staje się ukazanie uprawiania nauki, które odbywa się w formie wykroczenia poza granice jednej dyscypliny. W wypowiedzi wykorzystano literaturę potwierdzającą osiągnięcia naukowe łączące wiedzę i umiejętności z zakresu humanistyki oraz nauk matematyczno-przyrodniczych. Niniejszy tekst ma charakter rekapitulacji badawczej. Stanowi głos w wielowątkowej dyskusji społecznej nad organizowaniem oraz uprawianiem nauki i z pewnością nie wyczerpuje podjętego tematu.

---

Uczelni. Czasopismo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika” 2017, nr 1, s. 11–13; P. Urbańczyk, *Barriere rozwoju humanistyki w systemie organizacji nauki w Polsce*, „Głos Uczelni. Czasopismo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika” 2017, nr 1, s. 14–16.

<sup>10</sup> Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), Working Party of Nation Experts on Science and Technological Indicators, *Revised Field of Science and Technology (FOS) Classification in the Frascati Manual*, <http://www.oecd.org/science/inno/38235147.pdf> [16.01.2017].

<sup>11</sup> Por. K. Jankowski, *Perspektywy medycyny humanistycznej: leczeni, leczący i kontrakt terapeutyczny*, [w:] *Humanistyka przelomu wieków*, op. cit., s. 101–114.

## 1. Przykład badań naukowych: nauka wobec pytań o Boga

Jednym z przykładów badań naukowych, w ramach których próbuje się odpowiedzieć na najbardziej fundamentalne pytania poprzez łączenie metod i ustaleń z zakresu humanistyki oraz nauk matematyczno-przyrodniczych, jest pytanie o Boga. Od tysiący lat ludzie szukają kompleksowej odpowiedzi na to, czy Bóg istnieje, jakie są jego cechy, kim lub czym jest, jaka jest jego relacja z człowiekiem, czy istnieje coś takiego jak przypadek, dlaczego, jeśli Bóg istnieje i działa, na świecie dzieje się tyle zła i podobne. Pozornie wydawać by się mogło, że refleksja na ten temat dotyczy filozofii i teologii. Nie jest to błędne przekonanie. Chociaż pytania o Boską Opatrzność liczą setki lat<sup>12</sup>, interesujący jest fakt udzielania nowych odpowiedzi w ramach dialogu, jaki powstał między teologami reprezentującymi różne religie, filozofami, historykami, psychologami religii, chemikami, fizykami i matematykami. Dla członków Kościoła katolickiego pierwszorzędym źródłem badań pozostaje *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* oraz Tradycja<sup>13</sup>. Ich wymowę komentują liczne dokumenty, z których jako elementarny podaje się *Katechizm Kościoła Katolickiego*<sup>14</sup>. Dla wyznawców kościołów powstałych w wyniku reformacji jednym z dokumentów traktujących o Bogu jest *Westminsterskie wyznanie wiary*<sup>15</sup>. Równocześnie w dialogu aktywnie uczestniczą nieteologowie. Wypowiadając się, prezentują różne postawy: ateistyczną, deistyczną, teistyczną lub inną. Przedstawiają swoje stanowisko w oparciu o stan własnych badań oraz osobistych refleksji. Z zakresu filozofii analitycznej reprezentantem nieteologów jest Alvin Plantinga<sup>16</sup>. Bezpośredni lub pośredni pozytywny głos w kwestii istnienia Boga i jego przymiotów zajmują również tacy naukowcy jak: noblista biochemik Christian Brehmer Anfinsen<sup>17</sup>, noblista i fizyk teoretyk oddziaływań między cząsteczkami elementarnymi Steven Weinberg<sup>18</sup>,

<sup>12</sup> O początkach chrześcijańskiej myśli nad Opatrznością Bożą zob. E. Gilson, *Duch filozofii średniowiecznej*, przeł. J. Rybałt, Warszawa 1958; E. Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, przeł. S. Zalewski, Warszawa 1987; C.S. Bartnik, *Historia filozofii*, Lublin 2001; W. Tarkiewicz, *Historia filozofii. Tom 1. Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1988; i inni.

<sup>13</sup> S.C. Napiórkowski, *Jak uprawiać teologię*, Wrocław 2002, s. 52.

<sup>14</sup> O Opatrzności Bożej patrz: *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Watykan 1992, wyd. pol. II popr., Poznań 2002, s. 302–325.

<sup>15</sup> *Westminsterskie wyznanie wiary*, przeł. R. Łudzień, Warszawa 1989.

<sup>16</sup> Alvin Plantinga – ur. 15 listopada 1932 r., amerykański protestancki filozof analityczny; badał przekonania religijne interpretowane jako wiedza, dowodził braku sprzeczności między istnieniem Boga a istnieniem zła; autor książek: *Good and Rother Minds*, Ithaca 1967; *Knowledge of God*, Oxford 2008 (współautor: Michael Tooley), *Where the Conflict Really Lies. Science, Religion and Naturalism*, Oxford 2011.

<sup>17</sup> Anfinsen sygnalizuje istnienie niepojętej mocy albo siły, która cechuje się możliwością nieograniczonego przewidywania i wiedzy. Ona właśnie miała mieć kluczowe znaczenie dla zaistnienia świata; A. Hannes, *Cosmology. Myt hor Science*, „Journal of Astrophysics and Astronomy” 1970, nr 5, s. 1203.

<sup>18</sup> S. Weinberg, *Pierwsze trzy minuty*, przeł. A. Blum, Warszawa 1998, s. 162.



fizyki i kosmolog Paul Davies<sup>19</sup> oraz wielu innych<sup>20</sup>. Natomiast jednym z naukowców negujących istnienie Boga jest prawdopodobnie najbardziej znany współcześnie fizyk i kosmolog Stephen Hawking<sup>21</sup>. Na polskim gruncie głos na temat teologii analitycznej zajmują tacy uczeni jak: fizyk i antropolog filozoficzny Marian Grabowski<sup>22</sup>, filozof Dariusz Łukasiewicz<sup>23</sup>, historyk Karol Górski<sup>24</sup>. Wobec tak licznych wielogłosu przedstawicieli różnych dyscyplin nauki pojawia się pytanie o współczesne przyczyny zainteresowania Bogiem i Opatrznością. Należy zauważyć, że rzeczony zaciekawienie jest obecne w czasach, kiedy publicznie definiuje się religijność i wiarę jako tak zwaną prywatną sprawę odseparowaną od życia publicznego, a więc także zawodowo-naukowego. Tymczasem jedną z odpowiedzi tłumaczących wspólne poszukiwania humanistów (w tym teologów i filozofów) i niehumanistów Opatrzności Bożej przedstawia D. Łukasiewicz, pisząc: „Nie chodzi o to tylko, że lepiej rozumiemy mechanizmy świata, ale też więcej wiemy o jego budowie i dziejach, znamy więcej ważnych szczegółów. I są to różnice istotne. Teoria ewolucji kosmosu, teoria ewolucji organizmów żywych czy teoria świata kwantowego wniosły istotne zmiany w naszą wizję świata. W tym kontekście nie jest niedorzecznym ani zbytecznym pytać o rolę i miejsce przypadku w świecie”<sup>25</sup>.

Sam zaś przypadek, jak dalej wskazuje D. Łukasiewicz, w naukowej refleksji pozostaje w bliskim związku z pytaniami o Boga: „Celem jest zbadanie współmożliwości istnienia

---

<sup>19</sup> „Być może wydaje się to komuś dziwne, ale moim zdaniem fizyka oferuje pewniejszą drogę poznania Boga niż religia”, P. Davies, *Bóg i nowa fizyka*, przeł. P. Amsterdamski, Warszawa 1996, s. 9.

<sup>20</sup> Zob. wypowiedzi kosmologa Barry’ego Parkera: H. Margenau, A. Varghese Ray, *Kosmos, Bios, Theos. Scientists Reflect on Science, Good and the Origin of the Universe, Life and Homo Sapiens*, LaSalle 1992, s. 142; wypowiedzi fizyka teoretyka, współtwórcy teorii strun Michio Kaku: M. Kaku, *Wszechświaty równoległe: powstanie Wszechświata, wyższe wymiary i przyszłość kosmosu*, przeł. E.L. Łokas, B. Bieniok, Warszawa 2005, s. 197; wypowiedzi psychologa religii Bernharda Groma: B. Grom, *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*, przeł. H. Machoń, Kraków 2009.

<sup>21</sup> W.P. Grygiel, *Stephena Hawkinga i Rogera Penrose’a spór o rzeczywistość*, Kraków 2016; S. Hawking, L. Mlodinow, *Wielki projekt*, przeł. J. Włodarczyk, Warszawa 2015; S. Hawking, *Krótką historią czasu: od Wielkiego Wybuchu do czarnych dziur*, przeł. P. Amsterdamski, Warszawa 2015.

<sup>22</sup> M. Grabowski, *Podziw i zdumienie w matematyce i fizyce*, Warszawa 2009; M. Grabowski, *Elementy filozofii nauki, Toruń 2000*; por. M. Heller, *Filozofia i Wszechświat. Wybór pism*, Kraków 2006.

<sup>23</sup> D. Łukasiewicz, *Opatrzność Boża, wolność, przypadek. Studium z analitycznej filozofii religii*, Kraków – Poznań 2014; D. Łukasiewicz, R. Pouivent, *The Right to Believe. Perspectives in Religious Epistemology*, Frankfurt – Paris 2012; D. Łukasiewicz, *Bóg, wszechwiedza, wolność*, Bydgoszcz 2007.

<sup>24</sup> „Przyjmuję teologiczne rozumienie eschatonu dziejów ludzkości. Skoro jest Bóg, ludzkość zmierza do Niego, jak od Niego wyszła”, K. Górski, *Spoleczne podstawy kultury. Zbiór prac*, Toruń 2006, s. XXII–XXIII; por.: „Drogi Boże przerastają możliwości poznawcze człowieka, są więc ukryte w psychice twórców”, ibidem, s. 166; por. refleksja na temat interpretacji transcendentnej historii, która może nieść teorię dziejów, wiąże się z filozofią życia społecznego na podstawie materiału historycznego, dotyczy poszczególnych wydarzeń dziejowych lub większych ich zespołów, ibidem, s. XLVI–XLVII.

<sup>25</sup> D. Łukasiewicz, *Opatrzność Boża, wolność...*, op. cit., s. 21.

Boga teizmu chrześcijańskiego, którego pojęcie zostało określone przez Pismo Święte, nuczanie Kościoła, myśl teologiczną, z istnieniem przypadku. Istnienie przypadku, jak się wydaje, jest bowiem dopuszczone w pewnych znaczeniach tego słowa przez niektóre wyniki nauk o świecie<sup>26</sup>.

Światowa dyskusja nad teistycznymi, deistycznymi i ateistycznymi interpretacjami wyników badań trwa<sup>27</sup>, a jej następujące po sobie etapy dowodzą szerokiego spektrum postrzegania problemu Boga i Opatrzności.

Kolejnym przykładem badań naukowych rozwijających się na świecie, w tym także w Polsce, są dociekania poświęcone ludzkiemu mózgowi i jego potencjałowi, zwłaszcza w kontekście poznania.

## 2. Inny przykład badań naukowych: studia z zakresu kognitywistyki

Badania z zakresu kognitywistyki stanowią stosunkowo nowy kierunek studiów. Adresowane są do osób zajmujących się ciałem, szczególnie mózgiem, nie tylko z punktu widzenia medycyny. Tak zwana *Cognitive Science* jest multidyscyplinarną gałęzią nauki, badającą szeroko rozumiane poznanie. Powinna więc być odczytywana jako przedłużenie naukowej refleksji epistemologicznej. Korzysta z metod i wyników badań filozofii, informatyki, lingwistyki, logiki, neurobiologii, medycyny, psychologii, robotyki, socjologii<sup>28</sup>. Jednym z obszarów kognitywistyki są badania nad sztuczną inteligencją (AI, z angielskiego *Artificial Intelligence*), która jeszcze kilkanaście lat temu kojarzona była głównie z książkami, a później filmami science fiction (na przykład twórczością Stanisława Lema<sup>29</sup>, trylogią *Matrix* Andy'ego i Larry'ego Wachowskich czy filmem *A.I. Sztuczna inteligencja* Stevena Spielberga). To, co stosunkowo niedawno należało do przestrzeni wyobraźni i twórczości artystycznej (filmowej, a jeszcze wcześniej – literackiej<sup>30</sup>), obecnie stanowi przyczynek do dyskusji nad etyką maszyn (zwaną również roboetyką, czyli problemem zasad moralnych, które obowiązują roboty AI). Do naukowców zajmujących się wskazaną tematyką badań należą między innymi: Ronald C. Arkin, Patrick Ulam, Alan

---

<sup>26</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>27</sup> O wielowątkowej, światowej dyskusji nad istnieniem i nieistnieniem Boga, tworzonej w środowiskach przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, patrz w popularyzatorskiej książce A.T. Olszewski, *Ślady Boga. Przypadek czy zamysł?*, Warszawa 2012.

<sup>28</sup> J. Szymanik, M. Zajenkowski, *Wstęp*, w: *Kognitywistyka. O umyśle umyślnie i nieumyślnie*, red. J. Szymanik, M. Zajenkowski, Warszawa 2004, passim; zob. M. Miłkowski, *Kognitywistyka. Reprezentacje*, Warszawa 2014; *Metodologiczne i teoretyczne problemy kognitywistyki*, red. J. Woleński, A. Dąbrowski, Kraków 2014; *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin 2005.

<sup>29</sup> S. Lem, *Astronauci: powieść fantastyczno-naukowa*, Warszawa 1951; S. Lem, *Sezam i inne opowiadania*, Warszawa 1954; S. Lem, *Obłok Magellana*, Warszawa 1955.

<sup>30</sup> Por. prawa robotów opisane w opowiadaniu fantasy z 1942 roku *Zabawa w berka*: I. Asimov, *Ja, robot*, przeł. Z.A. Królicki, Poznań 2013; zob. S. Lem, *Cyberiada. Bajki robotów*, t. 1, Kraków 1967.

R. Wagner<sup>31</sup>, Robert M. Geraci<sup>32</sup>, Wendell Wallach i Colin Allen<sup>33</sup>, Pentti O. Haikonen<sup>34</sup>. W Polsce zagadnieniem zdolności świadomościowych maszyn zajmują się na przykład Paweł Stacewicz<sup>35</sup>, Krzysztof Ciupke<sup>36</sup>, Aleksandra K. Przegalińska<sup>37</sup>. Należy przy tym pamiętać, że pytania badawcze dotyczące funkcjonowania robotów stanowią tylko jedno z wielu zagadnień kognitywistyki. Niemniej jednak w ten sposób po raz kolejny dochodzi do oryginalnej, naukowej fuzji różnych humanistycznych i niehumanistycznych dziedzin nauki.

Osobna uwaga należy się naukowcom zainteresowanym działaniem mózgu, w tym poznaniem, którzy zostali wykształceni w innym paradygmacie naukowym niż kognitywistyczny. Jako przykład podaje się badania prowadzone z perspektywy historii sztuki, zwane neurohistorią sztuki, ewentualnie kognitywną historią sztuki. Ich celem jest prowadzenie nad twórczością artystyczną empirycznych badań czerpiących z ustaleń wypracowanych na gruncie neurofizjologii. Innymi słowy, wiedza o mechanizmach neuronalnych ma służyć lepszemu zrozumieniu interpretacji dzieła sztuki. Kluczowymi publikacjami prezentującymi koncepcję badań naukowych tego typu są książki Semira Zeki<sup>38</sup> oraz Johna Oniansa<sup>39</sup>. Badaczami, których publikacje odnoszą się do neuronauki, są również Horst Bredekamp<sup>40</sup>, Olivier Elbst, David Freedberg<sup>41</sup>, Barbara M. Stafford<sup>42</sup>. W Polsce obserwuje się działalność

---

<sup>31</sup> Zob. R. Arkin, P. Ulam, A. Wagner, *Moral Decision making in Autonomous System: Enforcement, Moral Emotion, Dignity Trust and Deception*, „Proceedings of the IEEE” 2000, nr 3, s. 571–589.

<sup>32</sup> R. Geraci, *Apocalyptic AI. Vision of Heaven in Robotics, Artificial Intelligence and Virtual Reality*, Oxford 2010.

<sup>33</sup> W. Wallach, C. Allen, *Moral Machines. Teaching Robots Right from Wrong*, Oxford 2008.

<sup>34</sup> P.O. Haikonen, *Robot brains: circuits and systems for conscious machines*, Chichester 2007.

<sup>35</sup> P. Stacewicz, *Umysł a modele maszyn uczących się. Współczesne badania informatyczne w oczach filozofa*, Warszawa 2010.

<sup>36</sup> K. Ciupke, *Laboratorium metod sztucznej inteligencji z zastosowaniem języka R*, Gliwice 2016.

<sup>37</sup> A.K. Przegalińska, *Istoty wirtualne. Jak fenomenologia zmieniła sztuczną inteligencję*, Kraków 2016.

<sup>38</sup> S. Zeki, *A Vision of the Brain*, Oxford 1993; S. Zeki, *Inner Vision: a exploration of art and the brain*, Oxford 1999; S. Zeki, *Splendors and Miseries of the Brain*, Oxford 2009.

<sup>39</sup> J. Onians, *Neuroarthistory: From Aristotle and Pliny to Braxandall and Zeki*, Yale 2008; por. J. Onians, *European Art: A Neuroarthistory*, Yale 2016.

<sup>40</sup> H. Bredekamp, *Antikensehnsucht und Maschinenglauben: die Geschichte der Kunstammer und die Zukunft der Kunstgeschichte*, Berlin 2007.

<sup>41</sup> D. Freedberg, V. Gallese, *Motion, emotion and empathy in esthetic experience*, „Trends in Cognitive Sciences” 2007, nr 11, s. 197–202.

<sup>42</sup> B.M. Stafford, *Towards a Cognitive Image History: From Iconic Turn to Neuronal Aesthetics*, „Iconic Turn”, <https://www.youtube.com/watch?v=uwADtbuGmr4> [16.01.2017].

takich badaczy związanych z neuroestetyką i neurohistorią sztuki jak Piotr Markiewicz<sup>43</sup>, Piotr Przybysz<sup>44</sup>, Łukasz Kędziora<sup>45</sup>.

Przywołane przykłady badań naukowych reprezentują perspektywę przedmiotową. Obok niej należy przedstawić perspektywę podmiotową, która potwierdza zaobserwowaną korelację naukowych dociekań humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych.

### 3. Egzemplifikacja poszukiwań naukowych badacza

W niniejszej refleksji należy podkreślić pracę badaczy, których życie zawodowo-naukowe świadczy o łamaniu opozycyjnego podziału nauki dokonanego przed laty przez W. Diltheya. Jako przykład wskazuje się osobę Mariana Grabowskiego. Odebrał on wykształcenie w zakresie nauk fizycznych. Jego rozprawa habilitacyjna poświęcona została miarom pól spektralnym w nierelatywistycznej mechanice kwantowej. Otrzymał stopień doktora habilitowanego fizyki teoretycznej. Tytuł profesora zwyczajnego badacz uzyskał w ramach nauk humanistycznych. Podjął się opracowania zagadnień dotyczących etyki, aksjologii nauki, antropologii filozoficznej, filozofii przyrody. Kierował Zakładem Filozofii Chrześcijańskiej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zmianę zainteresowań badawczych uczonego można zaobserwować na podstawie opublikowanych przez niego tekstów<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> P. Markiewicz, *Neuroestetyka – krytyczna analiza badań empirycznych*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” 2009, nr 1, s. 113–2123; P. Markiewicz, P. Przybysz, *Dzieło sztuki jako bodziec percepcyjny i emocjonalny. Analiza neuroestetyczna*, [w:] *Współczesna neuroestetyka*, red. P. Barański, Poznań 2007, s. 24–230; P. Markiewicz, P. Przybysz, *Neuroestetyka. Przegląd zagadnień i kierunków badań*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, red. P. Francuz, Lublin 2010, s. 109–149.

<sup>44</sup> P. Przybysz, M. Markiewicz, *Dzieło sztuki jako...*, op. cit.; P. Przybysz, M. Markiewicz, *Neuroestetyka. Przegląd zagadnień...*, op. cit.; P. Przybysz, *O uchwyceniu piękna. Rola deformacji estetycznych w tworzeniu i percepcji dzieła sztuki w ujęciu neuroestetyki*, [w:] *Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, t. 2, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Poznań 2006, s. 365–2385; P. Przybysz, *W stronę neuroestetycznej teorii sztuki*, [w:] *Studia z kognitywistyki*, op. cit., s. 321–325.

<sup>45</sup> Ł. Kędziora, *Niezauważona i rewolucyjna neurohistoria sztuki*, „Zabytkoznawstwo i Konserwatorstwo” 2014, nr 1, s. 223–252; Ł. Kędziora, *Wizualność dzieła sztuki. Ocena potencjału neuroestetyki w badaniach historyczno-artystycznych*, Toruń 2016; Ł. Kędziora, *Historia sztuki i medycyna*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2018, nr 1, s. 341–356.

<sup>46</sup> Wybrane publikacje M. Grabowskiego: *A note on possibility of existence of stationary state scattering theory for the density operators*, „Reports on Mathematical Physics” 1976, nr 10; *A-entropy for spectrally absolutely continuous observables*, „Rep.Math.Phys.” 1978, nr 14; *Modified Gibbs state for an ideal atomic hydrogen gas*, „Rep.Math.Phys.” 1986, nr 23; *Moja teologia naturalna*, „W drodze” 1986, nr 3/4; *Entropic uncertainty relation for „phase-number of quanta”*, „Physics Letters A” 1987, nr 124; *Fenomenologia ojcostwa*, „Znak” 1993, nr 452; *Notatki z aksjologii nauki: prawda*, „Znak” 1996, nr 496; *Ideał prawdy między błahością a doniosłością*, „Filozofia Nauki” 1997, nr 2; *Wstyd i nagość*, red. M. Grabowski, Toruń 2003; *O antropologii Jana Pawła II*, red. M. Grabowski, Toruń 2004; *Podziw i zdumienie...*, op. cit.; *Miłość seksualna. Koncepcja Karola Wojtyły*, Toruń 2013.

Światło na sposób pojmowania oraz uprawiania nauki M. Grabowskiego rzuca napisana przez niego książka *Istotne i nieistotne w nauce. Szkice z aksjologii nauki*<sup>47</sup>. Choć od ukazania się tej stuosiemdziesięcioczworostronicowej publikacji minęło prawie dwadzieścia lat, nadal potrafi ona zaskakiwać i zmuszać do zastanowienia. Kompozycja książki *Istotne i nieistotne...* została zawarta w trzech dających się wyodrębnić częściach: 1) kontekstualizacji; 2) myśli filozoficznej; 3) wnioskach. Całość rozpoczyna się słowem od autora, zatytułowanym *Podejrzenie*, w którym M. Grabowski tłumaczy, dlaczego podjął się jej napisania. Dalej, w ramach działu zatytułowanego *Na tropie naukowego banału*, pojawia się część dialogowa. Są to rozmowy odsłaniające problem tego, co w nauce jest istotne, a co nie. Wprowadzenie do książki dialogów można potraktować jako współczesną adaptację sokratejskich rozmów, mających w zamierzeniu wzbudzić niepokój, dyskusję, odrzeć rozmówcę z uspakajającej, błogiej pewności siebie i wewnętrznego spokoju. Po czterech rozmowach (każdej przeprowadzonej z naukowcem lub naukowcami znajdującymi się na innym etapie kariery naukowej oraz wykazującymi różny stosunek do niej) następuje rekapitulacja. Dalej autor charakteryzuje modele wytwórców uczonej bzdury. Nadaje im oddziałujące na wyobraźnię nazwy: ćma, kret, *sapiens vulgaris*, rajski ptak i kotka. Część druga różni się od pierwszej pod względem językowym i formalnym: ma charakter naukowej rozprawy z zakresu aksjologii nauki; nie pozostaje jednak w całkowitym oderwaniu od poprzedzającego ją tekstu, gdyż odnosi się do niego w treści. Dotyczy próby skonstruowania filozofii „błahego” oraz opisu „bzdury naukowej”, rozpatrywanej wobec epistemologii. Ostatnią część książki stanowią refleksje zawierające wnioski i przemyślenia autora. Można odnieść wrażenie, że są one bardziej osobiste niż w drugiej, naukowej części. Rozpoczyna je rozdział *Dygresja: Platoński Eros w realiach nauki*. Trzecia część książki składa się z esejów, które mówią już nie tylko o tym, co istotne dla człowieka i nauki, ale także o tym, co jest ich warte, a nawet warte dla nich. Innymi słowy, refleksja uczonego dotyczy ostatecznego (eschatycznego) sensu nauki. Myśli zawarte w części trzeciej pozwalają głębiej zrozumieć dialogi przedstawione na początku. Uważny czytelnik po zakończeniu lektury może wrócić do wspomnianych dialogów i odczytać je na nowo. Poza tym komentarza wymaga język książki: cechuje go wyrazisty wstęp, humor, dialogi, a zarazem styl naukowy.

Cechą charakterystyczną prezentowanej książki, wynikającą z bogatego doświadczenia naukowego M. Grabowskiego, jest to, że mimo upływającego czasu pozostaje ona wciąż aktualna. Z powodzeniem mogą ją czytać: ludzie na początku swojej drogi naukowej (na przykład na poziomie studiów doktoranckich / szkół doktorskich), którzy poznają trudności realizowania planów badawczych; osoby w zaawansowanym stadium pracy naukowej, na przykład w sytuacji, gdy dopada ich przeświadczenie o beznadziejności lub bezsensowności własnego działania; naukowcy przed podjęciem kolejnych dużych projektów badawczych; uczeni dokonujący życiowych podsumowań. Na tej podstawie należy zauważyć, że pozycja *Istotne i nieistotne w nauce. Szkice z aksjologii nauki* adresowana jest do badaczy należących do różnych dziedzin i dyscyplin oraz znajdujących się na różnych etapach swojej

---

<sup>47</sup> M. Grabowski, *Istotne i nieistotne w nauce. Szkice z aksjologii nauki*, Toruń 1998.

kariery naukowej. Uwagi wymaga również fakt, że mimo zmian w organizacji badań naukowych (dotyczących choćby pozyskiwania funduszy oraz warunków uzyskania poszczególnych stopni i tytułów naukowych) książka M. Grabowskiego nie straciła na aktualności; wręcz przeciwnie, może się wydawać, że zyskała nowe, świeże znaczenie. Zawiera ona także przemyślenia autora dotyczące trudnych konsekwencji zawodowego uprawiania nauki (bez względu na wybraną dyscyplinę czy ukończony wcześniej kierunek studiów), takich jak samotność, wymóg przebywania w dwóch światach równocześnie: w świecie idei i w rzeczywistości materialnej. Dopiero powtórna lektura, przemyślenie zawartych w książce treści, uczynienie własnego, naukowego rachunku sumienia i przekonanie się o eschatycznej funkcji badań naukowych mogą przynieść naukowcowi-czytelnikowi książki pokrzepienie serca.

#### 4. Korelacja międzydziedzinowa: kilka wniosków z obszaru metodologii nauki

Na podstawie przedstawionych treści należy zauważyć, że rozwój nauki wraz z jej szczegółowymi zagadnieniami i metodami doprowadził do zdewaluowania jednoznacznego podziału kontrastującego humanistykę z przyrodoznawstwem. Czy jednak podział ten pozostał bez znaczenia? Opisane powyżej dowody na wspólne poszukiwania naukowców różnych dyscyplin nauki stanowią jedynie wybrane przykłady. Stają się one znane między innymi dzięki licznym publikacjom, czasopismom oraz programom telewizyjnym o charakterze popularyzatorskim. Obecność rzeczonych wydawnictw w popkulturze wpływa na świadomość społeczną i w jakiejś mierze stara się tłumaczyć postmodernistyczną rzeczywistość.

Jakie są skutki łamania opozycji skrajnie odmiennych dziedzin i dyscyplin nauki? Dzięki zbliżeniu, nawet korelacji między nimi – a właściwie współpracy między badaczami – chemicy, fizycy, matematycy i informatycy nie boją się stawiać humanistycznych pytań, humaniści zaś sięgają do analiz ilościowych, by przedstawiać bardziej mierzalne, policzalne wyniki badań o człowieku w kulturze. Równocześnie obserwowane zbliżenie istotnie wpływa na postrzeganie nauki: *scientia* łączy się z *ars*, wspólnie zostają one objęte holiistyczną refleksją metodologiczno-filozoficzną. Całość zdaje się przypominać klimat renesansowej erudycji, wspomagającej posiadanie wiedzy nie tylko z jednej, wąskiej specjalizacji. Nie jest to jednak dowód na intelektualne uwstecznienie, lecz raczej dawna forma szerokiego myślenia, wspomagana przez użycie najnowocześniejszych sprzętów badawczych, zaadaptowana do uzyskiwania nowatorskich wniosków i stawiania kolejnych, nowych problemów badawczych.

W związku z tym trzeba optować za umysłowym wyjściem poza ramy własnej specjalizacji badawczej, a nawet całej dyscypliny rozumianej tak, jak dotąd<sup>48</sup>. Równocześnie jednak

---

<sup>48</sup> Zob. E. Domańska, *Kierunki rozwoju strategii badawczych w historii najnowszej*, [w:] *Klio na wolności. Historiografia dziejów najnowszych po 1989 roku*, red. M. Kruszyński, S. Łukasiewicz, M. Mazur, S. Poleszak, P. Witek, Lublin 2016, s. 215–225; E. Domańska, *Historia w kontekście posthumanistyki*, „*Historyka*” 2015, nr 1, s. 5–21; E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, „*Teksty drugie*” 2013, nr 1–2, s. 13–32; E. Domańska, *Wiedza o przeszłości – perspektywy na przyszłość*,

nie należy całkowicie rezygnować z wprowadzonego podziału nauk, raczej próbować go ulepszać. Przykładem próby rezygnacji z klasyfikacji tematycznej i praktyki uprawiania nauki o wielu wątkach naraz jest przemiana wprowadzona w Polsce po II wojnie światowej w nauczaniu religii. Staje się ona szczególnie dobrze widoczna w postaci szkolnych katechez po 1989 roku. Polskie podręczniki do katechezy z dwudziestolecia międzywojennego prezentowały jasny podział materiału na bloki tematyczne, dotyczące poszczególnych działów teologii: liturgiki, historii kościoła, dogmatyki, eklezjologii, sakramentologii. W późniejszych podstawach programowych i podręcznikach zrezygnowano z takiego podziału na rzecz zaakcentowania kontekstualizacji i aktualizacji. W wyniku tego współczesne podręczniki do religii prezentują wielość tematów z różnych dziedzin teologii, a struktura jednostki lekcyjnej oparta została na schemacie: kontekstualizacja – treści lekcji – aktualizacja i podsumowanie<sup>49</sup>. W konsekwencji uczniom zdecydowanie trudniej jest dopatrzeć się ciągłości tematycznej między poszczególnymi jednostkami lekcyjnymi<sup>50</sup>. Dla porównania należy więc uzmysłowić sobie, jak negatywna w skutkach mogłaby być rezygnacja z podziału treści nauczania na rzecz totalnej korelacji na przykład w matematyce: jednego dnia uczniowie uczyliby się mnożenia, następnego – geometrii, a kolejnego – statystyki. Wydaje się więc, że istnienie jasnych obszarów nauczania na początkowym etapie edukacji człowieka jest potrzebne. Wprowadzenie korelacji międzyprzedmiotowej i dotyczącej treści wewnątrzprzedmiotowych może natomiast stanowić próbę zainteresowania ucznia lekcjami oraz dowód jego swobodnego poruszania się po treściach z danych działów. Być może jednak naukowe ustalenia z zakresu psychologii i dydaktyki, poparte szeregiem obserwacji oraz eksperymen-

---

„Kwartalnik Historyczny” 2013, nr 2, s. 221–274; *O nowej humanistyce z Ewą Domańską rozmawia Katarzyna Więckowska*, „Litteraria Copernicana” 2011, nr 2, s. 220–226.

<sup>49</sup> Por. B. Bilicka, *Kościół w polskich katechizmach i podręcznikach do nauki religii dla dzieci i młodzieży w latach 1945–2001*, Toruń 2009, s. 122–240.

<sup>50</sup> Zachowanie integralnej całości w wychowaniu oraz kształceniu dzieci i młodzieży zauważono w kontekście wielu przedmiotów szkolnych, nie tylko religii. Zaakcentowano, że wszechstronny rozwój ma polegać na integrowaniu wiedzy z różnych dziedzin. Poza tym komentarze do dokumentów katechetycznych Kościoła katolickiego podkreślają potrzebę integrowania laickiej wiedzy z katechezą szkolną. J. Szpet tłumaczy, że korelacja musi być podjęta, ponieważ ma określone zadania: integruje i pogłębia treści, chroni przed jednostronnością, pomaga doskonalić wyrażanie myśli, logiczną argumentację, przygotowanie do apostołstwa, dawanie świadectwa o Chrystusie i wierze w środowisku, w którym się żyje. Akcentuje się również fakt, że adresatem procesu edukacyjnego jest uczeń rozumiany jako całościowa „osoba konkretna i historyczna”. Stąd sugestia, by wszelkie działania szkoły były nastawione na ucznia, jego harmonijny i integralny rozwój, między innymi po to, aby w dorosłym życiu potrafił właściwie odczytać kulturę, jej treści, zadania, a także zawrzeć chrześcijańskie idee na rzecz ewangelizacji. Zob. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Watykan 1997, wyd. pol. Poznań 1998, nr 167; Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 36; J. Szpet, *Podstawa Programowa Katechezy*, [w:] *Wokół Podstawy programowej i Dyrektorium katechetycznego*, red. A. Bałoniak, Poznań 2001, s. 16–19; por. ibidem, s. 24–25; J. Szpet, D. Jackowiak, *Podstawa programowa i program kształcenia religijnego dzieci i młodzieży*, Poznań 2001, s. 11–13; por. A. Zellma, *Wielostronne aktywizowanie młodzieży w szkolnym nauczaniu religii. Studium w świetle „Programu nauczania religii katolickiej” z 2001 roku*, Olsztyn 2006, s. 95–101.

tów, zmieniają takie postrzeganie procesu edukacji oraz uprawiania nauki. Co jakiś czas pojawiają się głosy autorów szkolnych podręczników, dydaktyków, uczniów oraz ich rodziców, stwierdzające, że nauczanie w ramach przedmiotów szkolnych jest przestarzałe i dalekie od doświadczenia życia codziennego poza szkołą. Na razie jednak należy zaznaczyć, że istnienie przedmiotów szkolnych i naukowych specjalizacji jest potrzebne ze względów organizacyjnych, niejako porządkujących życie szkolne i akademickie. Równocześnie podziały w obrębie gospodarowania nauką nie mogą determinować izolacji reprezentantów poszczególnych dziedzin i gałęzi naukowych. W tym miejscu warto pójść za wskazaniem księdza Janusza St. Pasierba, który humorystycznie tłumaczył sens specjalizacji potencjalnego naukowca: „He knows more and more about less and less”. J. Pasierb wskazał na jednoczesną potrzebę poznawania kontekstu całego istnienia i wąskiego wycinka badanego świata<sup>51</sup>.

Przy omawianiu pozytywnych i negatywnych aspektów łamania opozycji dyscyplin nauki warto poruszyć jeszcze jedną kwestię. Człowiek funkcjonujący wobec mnogości naukowych dyscyplin i dziedzin uprawianych interdyscyplinarnie, multidyscyplinarnie lub transdyscyplinarnie narażony jest na poczucie zagubienia. Zagubienie to staje się dobrze widoczne na przykładzie specjalizacji wchodzących w skład nauk medycznych: jeżeli wielu specjalistów pracuje nad poznaniem jednego ciała i psychiki człowieka, to kto zajmuje się człowiekiem jako takim? Podpowiedź w tej sytuacji sugeruje filozof, ksiądz Franciszek Sawicki, który pisze: „małe i wielkie prawdy życiowe zawsze przykuwają uwagę i [...] głęboka jest potrzeba przyjrzenia się życiu i zagadnieniu jego jako całości”<sup>52</sup>. Przywołana wypowiedź winna powracać do przedstawicieli różnych dyscyplin i dziedzin nauki, przypominając im o potrzebie tworzenia specjalizacji funkcjonującej w relacji do holistycznej wizji człowieka i świata.

Nie bez znaczenia pozostaje także zachowanie etycznych granic w badaniach naukowych. Gdyby nie one, nauka nie byłaby już dumą ludzkiej umysłowości, lecz sposobem na destrukcję. Istnieje więc potrzeba ciągłej czujności naukowców. Wszechstronność wspólnej pracy badacza z różnych dziedzin nie może być odczytywana tylko jako zasługa; winna być obowiązkiem, rodzajem czujności pilnującej, aby człowiek był na swoim miejscu, czyli aby pozostał osobą, podmiotem panującym nad możliwościami umysłu. W podobnym tonie wypowiedział się Freeman Dyson, amerykański fizyk teoretyk, w kontekście dawnych prac nad budową bomby atomowej. Wyznał: „Czuję wyraźnie ten kuszący blask broni jądrowej. Trudno mi się oprzeć, gdy myśli się o niej z punktu widzenia naukowca. Poczuc, że ma się

<sup>51</sup> J.S. Pasierb znany był z poruszania się w obszarze kilku nauk humanistycznych: historii, historii sztuki, teologii, kulturoznawstwa, archeologii. Bibliografię prac tego uczonego zob.: J. Mandziuk, *Bibliografia prac ks. prof. dra hab. Janusza Stanisława Pasierba*, „Saeculum Christianum” 1994, nr 1, s. 29–42; J. Mandziuk, *Pasierb Janusz Stanisław*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich 1981–1993*, t. 8, red. J. Mandziuk, Warszawa 1995, s. 429–440; H. Mross, *Publikacje Księdza Profesora Janusza St. Pasierba*, [w:] *Pomorskie drogi ks. Janusza Pasierba*, red. B. Wiśniewski, Pelplin 1994, s. 327–356; H. Mross, *Pracownicy naukowo-dydaktyczni WSD. Pelplin 1939–1996. Słownik biobibliograficzny*, Pelplin 1997, s. 184–197; A. Laddach, *Janusz St. Pasierb – teolog, historyk sztuki, teoretyk kultury. Tom 1. Dzieje życia*, Toruń 2019.

<sup>52</sup> F. Sawicki, *Życie ludzkie*, Poznań 1936, s. 5, cyt. za: J. Babiński, *Teologia życia. Próba reinterpretacji dorobku ks. Franciszka Sawickiego*, Pelplin 2013, s. 5.



ją w dłoniach. Uwolnić energię, która zasila gwiazdy. Sprawić, by działała zgodnie z naszą wolą. I dokonać wszystkich tych cudów, unieść do nieba miliony ton skał – takie uczucie daje ludziom iluzję nieograniczonej mocy i do pewnego stopnia jest odpowiedzialne za wszystkie nasze problemy. Powiedziałbym, że jest to swego rodzaju »techniczna arogancja«, która ogarnia ludzi, gdy sobie uświadamiają, czego mogą dokonać samym tylko umysłem<sup>53</sup>.

Celem staje się więc uprawianie nauki bez granic wobec wspaniałości dokonań, tworzenia fuzji dziedzin i form z zachowaniem nieprzekraczalnej granicy postrzegania człowieka jako celu osiągnięć, a nie półśrodka. Chodzi więc o starania ukierunkowane na wzrost człowieczeństwa w prawdzie o osobie i świecie, a nie na ich ontyczny upadek.

### Podsumowanie

W niniejszym artykule poruszono problem uprawiania nauki w kontekście jej różnych dyscyplin i dziedzin. Punktem wyjścia do refleksji stał się podział zasugerowany przez W. Diltheya na nauki humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze. Przedstawiono wybrane przykłady pytań badawczych aktualnych na świecie, w tym w Polsce. Wymieniono sylwetki wybranych naukowców, ze szczególnym uwzględnieniem M. Grabowskiego jako przykładu osoby potwierdzającej spójność prowadzenia naukowych dociekań z różnych dyscyplin. We wnioskach wskazano na pozytywne i negatywne aspekty łamania podziału nauki.

W ramach podsumowania podkreślono zauważalny wpływ ogromnego skoku technologicznego dokonanego podczas ostatnich pięćdziesięciu lat na podejmowane zagadnienia badawcze, metody i problemy metodologiczne. W konsekwencji zaowocowało to nową wiedzą i wykształciło wśród ludzi nowe umiejętności. Jak zasygnalizowano we wstępie, zaprezentowane myśli absolutnie nie wyczerpują podjętego tematu. Stanowią jedynie głos w dyskusji, ukazują jeden z wielu aspektów postrzegania opozycji, kontrastu i dualizmu w nauce.

Próba odpowiedzi na zadane w tytule pytanie wymaga wskazania, że opozycja humanistyki i nauk matematyczno-przyrodniczych istnieje na podstawowym poziomie organizacji i uprawiania nauki. Staje się potrzebna do zdobycia elementarnej wiedzy oraz umiejętności z danej dyscypliny w celu dalszego ich rozwijania, na przykład w nawiązaniu do innego obszaru naukowych dociekań. Zdaje się jednak, że taki stan rzeczy przypomina edukację muzyczną, w ramach której przed zagranieniem utworu jazzowego należy poznać dzieła muzyki klasycznej; a przecież kultura dostarcza wielu przykładów wysokiej klasy, znakomitych artystów samouków, którzy niejako od razu oddali się jazzowi.

---

<sup>53</sup> F. Dyson, wypowiedź z filmu dokumentalnego pt. *The Day After Trinity (Nazajutrz po święcie Trójcy Przenajświętszej)* o życiu i pracy Roberta Oppenheimera, amerykańskiego fizyka teoretycznego, szefa naukowego Projektu Manhattan, zakładającego zbudowanie bomby atomowej, cyt. za: I. Sample, *Peter Higgs. Poszukiwania boskiej cząstki*, przeł. E.L. Łokas, B. Bieniok, Warszawa 2012, s. 58–59.

**Bibliografia**

- Arkin R., Ulam P., Wagner A., *Moral Decision making in Autonomous System: Enforcement, Moral Emotion, Dignity Trust and Deception*, „Proceedings of the IEEE” 2000, nr 3.
- Asimov I., *Ja, robot*, przeł. Z.A. Królicki, Poznań 2013.
- Bartnik C.S., *Historia filozofii*, Lublin 2001.
- Bilicka B., *Kościół w polskich katechizmach i podręcznikach do nauki religii dla dzieci i młodzieży w latach 1945–2001*, Toruń 2009.
- Bobko A., *Wartość i nicność. Teoria wartości Heinricha Rickerta na tle neokantyzmu*, Rzeszów 2005.
- Bredenkamp H., *Antikensehnsucht und Maschinenglauben: die Geschichte der Kunstammer und die Zukunft der Kunstgeschichte*, Berlin 2007.
- Ciupke K., *Laboratorium metod sztucznej inteligencji z zastosowaniem języka R*, Gliwice 2016.
- Davies P., *Bóg i nowa fizyka*, przeł. P. Amsterdamski, Warszawa 1996.
- Dilthey W., *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk 2004.
- Domańska E., *Historia w kontekście posthumanistyki*, „Historyka” 2015, nr 1.
- Domańska E., *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty drugie” 2013.
- Domańska E., *Kierunki rozwoju strategii badawczych w historii najnowszej*, [w:] *Klio na wolności. Historiografia dziejów najnowszych po 1989 roku*, red. M. Kruszyński, S. Łukasiewicz, M. Mazur, S. Poleszak, P. Witek, Lublin 2016.
- Domańska E., *Wiedza o przeszłości – perspektywy na przyszłość*, „Kwartalnik Historyczny” 2013, nr 2.
- Freedberg D., Gallese V., *Motion, emotion and empathy in esthetic experience*, „Trends in Cognitive Sciences” 2007, nr 11.
- Geraci R., *Apocalyptic AI. Vision of Heaven in Robotics, Artificial Intelligence and Virtual Reality*, Oxford 2010.
- Gilson E., *Duch filozofii średniowiecznej*, przeł. J. Rybałt, Warszawa 1958.
- Gilson E., *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, przeł. S. Zalewski, Warszawa 1987.
- Gowin J., *Humanistyka – nadzieje i zagrożenia*, „Głos Uczelni. Czasopismo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika” 2017, nr 1.
- Górski K., *Społeczne podstawy kultury. Zbiór prac*, Toruń 2006.
- Grabowski M., *A note on possibility of existence of stationary state scattering theory for the density operators*, „Reports on Mathematical Physics” 1976, nr 10.
- Grabowski M., *A-entropy for spectrally absolutely continuous observables*, „Rep.Math.Phys.” 1978, nr 14.
- Grabowski M., *Elementy filozofii nauki*, Toruń 2000.

- Grabowski M., *Entropic uncertainty relation for „phase-number of quanta”*, „Physics Letters A” 1987, nr 124.
- Grabowski M., *Fenomenologia ojcostwa*, „Znak” 1993, nr 452.
- Grabowski M., *Ideal prawdy między błahością a doniosłością*, „Filozofia Nauki” 1997, nr 2.
- Grabowski M., *Istotne i nieistotne w nauce. Szkice z aksjologii nauki*, Toruń 1998.
- Grabowski M., *Miłość seksualna. Koncepcja Karola Wojtyły*, Toruń 2013.
- Grabowski M., *Modified Gibbs state for an ideal atomic hydrogen gas*, „Rep.Math.Phys.” 1986, nr 23.
- Grabowski M., *Moja teologia naturalna*, „W drodze” 1986, nr 3/4.
- Grabowski M., *Na obrzeżach sacrum. Szkice o religii, nauce...*, Poznań 1995.
- Grabowski M., *Notatki z aksjologii nauki: prawda*, „Znak” 1996, nr 496.
- Grabowski M., *O antropologii Jana Pawła II*, red. M. Grabowski, Toruń 2004.
- Grabowski M., *Podziw i zdumienie w matematyce i fizyce*, Warszawa 2009.
- Grom B., *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*, przeł. H. Machoń, Kraków 2009.
- Grygiel W.P., *Stephena Hawkinga i Rogera Penrose’a spór o rzeczywistość*, Kraków 2016.
- Haikonen P.O., *Robot brains: circuits and systems for conscious machines*, Chichester 2007.
- Hannes A., *Cosmology. Myt hor Science*, „Journal of Astrophysics and Astronomy” 1970, nr 5.
- Hawking S., *Krótką historia czasu: od Wielkiego Wybuchu do czarnych dziur*, przeł. P. Amsterdamski, Warszawa 2015.
- Hawking S., Młodinow L., *Wielki projekt*, przeł. J. Włodarczyk, Warszawa 2015.
- Heller M., *Filozofia i Wszechświat. Wybór pism*, Kraków 2006.
- Janion M., *Humanistyka. Poznanie i terapia*, Warszawa 1974.
- Jankowski K., *Perspektywy medycyny humanistycznej: leczeni, leczący i kontrakt terapeutyczny*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Kozielecki, Warszawa 1999.
- Kaku M., *Wszechświaty równoległe: powstanie Wszechświata, wyższe wymiary i przyszłość kosmosu*, przeł. E.L. Łokas, B. Bieniok, Warszawa 2005.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Watykan 1992, wyd. pol. II popr., Poznań 2002.
- Kędziora Ł., *Historia sztuki i medycyna*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2018, nr 1.
- Kędziora Ł., *Niezauważona i rewolucyjna neurohistoria sztuki*, „Zabytkoznawstwo i Konserwatorstwo” 2014, nr 1.
- Kędziora Ł., *Wizualność dzieła sztuki. Ocena potencjału neuroestetyki w badaniach historyczno-artystycznych*, Toruń 2016.
- Kmita J., *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa 1971.
- Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin 2005.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Watykan 1997, wyd. pol. Poznań 1998, nr 167.

- Koshul B.B., *Max Weber and Charles Pierce. At the crossroads of science, philosophy, and culture*, Lanham 2014.
- Kubik J., *Polskie nauki społeczne z perspektywy europejskiej i światowej*, „Głos Uczelni. Czasopismo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika” 2017, nr 1.
- Laddach A., *Janusz St. Pasierb – teolog, historyk sztuki, teoretyk kultury. Tom 1. Dzieje życia*, Toruń 2019.
- Lem S., *Astronauta: powieść fantastyczno-naukowa*, Warszawa 1951.
- Lem S., *Cyberjada. Bajki robotów*, t. 1, Kraków 1967.
- Lem S., *Obłok Magellana*, Warszawa 1955.
- Lem S., *Sezam i inne opowiadania*, Warszawa 1954.
- Łukasiewicz D., *Bóg, wszechwiedza, wolność*, Bydgoszcz 2007.
- Łukasiewicz D., *Opatrność Boża, wolność, przypadek. Studium z analitycznej filozofii religii*, Kraków – Poznań 2014.
- Łukasiewicz D., Pouivent R., *The Right to Believe. Perspectives in Religious Epistemology*, Frankfurt – Paris 2012.
- Mandziuk J., *Bibliografia prac ks. prof. dra hab. Janusza Stanisława Pasierba*, „Saeculum Christianum” 1994, nr 1.
- Mandziuk J., *Pasierb Janusz Stanisław*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich 1981–1993*, t. 8, red. J. Mandziuk, Warszawa 1995.
- Margenau H., A. Varghese Ray, *Kosmos, Bios, Theos. Scientists Reflect on Science, Good and the Origin of the Universe, Life and Homo Sapiens*, LaSalle 1992.
- Markiewicz P., *Neuroestetyka – krytyczna analiza badań empirycznych*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” 2009, nr 1.
- Markiewicz P., Przybysz P., *Dzieło sztuki jako bodziec percepcyjny i emocjonalny. Analiza neuroestetyczna*, [w:] *Współczesna neuroestetyka*, red. P. Barański, Poznań 2007.
- Markiewicz P., Przybysz P., *Neuroestetyka. Przegląd zagąnień i kierunków badań*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, red. P. Francuz, Lublin 2010.
- Metodologiczne i teoretyczne problemy kognitywistyki*, red. J. Woleński, A. Dąbrowski, Kraków 2014
- Miłkowski M., *Kognitywistyka. Reprezentacje*, Warszawa 2014.
- Mross H., *Pracownicy naukowo-dydaktyczni WSD. Pelplin 1939–1996. Słownik biobibliograficzny*, Pelplin 1997.
- Mross H., *Publikacje Księdza Profesora Janusza St. Pasierba*, [w:] *Pomorskie drogi ks. Janusza Pasierba*, red. B. Wiśniewski, Pelplin 1994.
- Napiórkowski S.C., *Jak uprawiać teologię*, Wrocław 2002.
- O nowej humanistyce z Ewą Domańską rozmawia Katarzyna Więckowska*, „Litteraria Copernicana” 2011, nr 2.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.
- Oakes G., *Weber and Rickert. Concept formation in the cultural sciences*, London 1988.
- Olszewski A.T., *Ślady Boga. Przypadek czy zamysł?*, Warszawa 2012.
- Onians J., *European Art: A Neuroarthistory*, Yale 2016.

- Onians J., *Neuroarthistory: From Aristotle and Pliny to Braxandall and Zeki*, Yale 2008.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), Working Party of Nation Experts on Science and Technological Indicators, *Revised Field of Science and Technology (FOS) Classification in the Frascati Manual*, <http://www.oecd.org/science/inno/38235147.pdf> [16.01.2017].
- Oziębłowski M., *Hermeneutyczna możliwość hermeneutyki. Analiza funkcji filozofii hermeneutycznej w koncepcjach Wilhelma Diltheya i Hansa-Georga Gadamera*, Częstochowa – Kraków 2012.
- Panofsky E., *Studia z historii sztuki*, wybrał, oprac. i opatrzył posłowiem J. Białostocki, Warszawa 1971.
- Przegalińska A.K., *Istoty wirtualne. Jak fenomenologia zmieniła sztuczną inteligencję*, Kraków 2016.
- Przybysz P., *O uchwyceniu piękna. Rola deformacji estetycznych w tworzeniu i percepcji dzieła sztuki w ujęciu neuroestetyki*, [w:] *Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, t. 2, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Poznań 2006.
- Przybysz P., *W stronę neuroestetycznej teorii sztuki*, [w:] *Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu*, t. 2, red. W. Dziarnowska, A. Klawiter, Poznań 2006.
- Rickert H., *Science and history. A critique of positivist epistemology*, Princeton 1962.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, [http://web.archive.org/web/20130612013924/http://www.bip.nauka.gov.pl:80/\\_gALLERY/15/03/15036/20110823\\_rozporzadzenie\\_obszary\\_wiedzy\\_08082011.pdf](http://web.archive.org/web/20130612013924/http://www.bip.nauka.gov.pl:80/_gALLERY/15/03/15036/20110823_rozporzadzenie_obszary_wiedzy_08082011.pdf) [16.01.2017].
- Sample I., *Peter Higgs. Poszukiwania boskiej cząstki*, przeł. E.L. Łokas, B. Bieniok, Warszawa 2012.
- Saussure F. de, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. K. Kasprzyk, Warszawa 2007.
- Sawicki F., *Życie ludzkie*, Poznań 1936, s. 5, cyt. za: J. Babiński, *Teologia życia. Próba reinterpretacji dorobku ks. Franciszka Sawickiego*, Pelplin 2013.
- Stacewicz P., *Umysł a modele maszyn uczących się. Współczesne badania informatyczne w oczach filozofa*, Warszawa 2010.
- Staford B.M., *Towards a Cognitive Image History: From Iconic Turn to Neuronal Aesthetics*, „Iconic Turn”, <https://www.youtube.com/watch?v=uwADtbuGmr4> [16.01.2017].
- Szpet J., *Podstawa Programowa Katechezy*, [w:] *Wokół Podstawy programowej i Dyrektorium katechetycznego*, red. A. Bałoniak, Poznań 2001.
- Szpet J., Jackowiak D., *Podstawa programowa i program kształcenia religijnego dzieci i młodzieży*, Poznań 2001.
- Szymanik J., Zajenkowski M., *Wstęp*, w: *Kognitywistyka. O umyśle umyślnie i nieumyślnie*, red. J. Szymanik, M. Zajenkowski, Warszawa 2004.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii. Tom 1. Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1988.

- Topolski J., *Max Weber's and Karl Marx's approach to historical explanation*, „Cultural Dynamics” 1990, nr 2.
- Topolski J., *Przyrodniczy i humanistyczny punkt widzenia w badaniach historycznych*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koziński, Warszawa 1999.
- Torzewski W., *Hermeneutyka jako filozofia dziejowości. Studium myśli Diltheya, Yorcka, Heideggera, Gadamera i Vattima*, Bydgoszcz 2012.
- Urbańczyk P., *Bariery rozwoju humanistyki w systemie organizacji nauki w Polsce*, „Głos Uczelni. Czasopismo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika” 2017, nr 1.
- Wallach W., C. Allen, *Moral Machines. Teaching Robots Right from Wrong*, Oxford 2008.
- Weinberg S., *Pierwsze trzy minuty*, przeł. A. Blum, Warszawa 1998.
- Westminsterskie wyznanie wiary*, przeł. R. Łudzień, Warszawa 1989.
- Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przeł. B. Baran, J. Miziński, Warszawa 2015.
- Wstyd i nagość*, red. M. Grabowski, Toruń 2003.
- Zeki S., *A Vision of the Brain*, Oxford 1993.
- Zeki S., *Inner Vision: a exploration of art and the brain*, Oxford 1999.
- Zeki S., *Splendors and Miseries of the Brain*, Oxford 2009.
- Zellma A., *Wielostronne aktywizowanie młodzieży w szkolnym nauczaniu religii. Studium w świetle „Programu nauczania religii katolickiej” z 2001 roku*, Olsztyn 2006.
- Znaniński F., *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971.
- Znaniński F., *Wstęp do socjologii*, Poznań 1992.

Agnieszka Laddach

**U progu przemian w organizacji nauki. Pytanie o zasadność istnienia opozycji humanistyki i nauk matematyczno-przyrodniczych**

W artykule poruszono problem uprawiania nauki i jej organizacji w kontekście różnych dyscyplin i dziedzin. Punktem wyjścia do refleksji stał się podział zasugerowany przez Wilhelma Diltheya na nauki humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze. Następnie przedstawiono dwa wybrane interdyscyplinarne przykłady problemów badawczych, które są aktualne na świecie, w tym w Polsce. Wymieniono sylwetki wybranych naukowców, ze szczególnym uwzględnieniem Mariana Grabowskiego jako osoby potwierdzającej kompatybilność naukowych dociekań z różnych dyscyplin. We wnioskach wskazano na pozytywne i negatywne aspekty łamania opozycyjnego podziału nauki.

**Słowa kluczowe:** Wilhelm Dilthey; Marian Grabowski; nauka; humanistyka; korelacja.

**Before changes in the organization of Science and Humanities. Question about an existence's right of the opposition Humanities and Mathematics-Natural Sciences**

The article shows problem of doing science in the context of its various fields. The starting point for reflection is a division by Wilhelm Dilthey on the humanities and mathematics-natural sciences. Then the article presents two selected examples of current research questions the world, including Poland. Text also presents selected researchers, with particular emphasis Marian Grabowski as a person confirming the compatibility of scientific inquiry in various fields of science. The findings indicate the positive and negative aspects of breaking the opposition division of science create by W. Dilthey.

**Keywords:** Wilhelm Dilthey; Marian Grabowski; science; humanities; correlation.

*Translated by Agnieszka Laddach*





Marek Woś  
Wyższa Szkoła Humanistyczna  
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

## **DZIAŁANIA WYCHOWAWCZE W PERSPEKTYWIE OCENY ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH / PRZEMOCOWYCH UCZNIÓW**

### **Wstęp**

W przestrzeni społecznej daje się zaobserwować wśród uczniów coraz więcej zjawisk negatywnych, w postaci działań agresywnych / przemocowych, które wpływają na życie rówieśników. Doniesienia środków masowego przekazu oraz programy profilaktyczne wdrażane przez odpowiedzialne za wychowanie instytucje państwowe zdają się potwierdzać skalę tego problemu. Niniejsze opracowanie ma charakter teoretyczny oraz badawczy. Koncentruje się ono na problematyce agresji / przemocy pośród młodzieży szkolnej; bazuje na opublikowanym polskim raporcie z badań oraz na wynikach badań własnych przeprowadzonych na terenie Włoch we Florencji. Zainteresowanie to ma związek z zachowaniem uczniów, które narusza normy społeczne oraz prawa innych osób.

### **1. Wokół pojęcia „ocena” i „czyn”**

W podejściu wychowawczym istotne jest rozgraniczenie oceny czynu od oceny osoby. Ta pierwsza bowiem funkcjonuje wcześniej aniżeli świadome odbieranie oceny własnej osoby przez wychowanka, gdyż jedynym doświadczeniem działania jest jego urzeczywistnienie. Proces konstruowania jest zatem doświadczany inaczej przez sprawcę, a inaczej przez świadka danego zdarzenia<sup>1</sup>.

Samo słowo „ocena” oznacza czynność, czyli czyjś osąd, w którym ktoś odwołuje się do jednego lub też kilku kryteriów. W pojęciu tym mieszczą się takie składowe jak: osąd czegoś lub kogoś oraz analiza natury wartości<sup>2</sup>, która według Clyde’a Kluckhohna, jako

---

<sup>1</sup> F. Znaniecki, *The Method of Sociology*, New York 1934, s. 57.

<sup>2</sup> M. Białek, *Funkcje oceny szkolnej*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2008, nr 7, s. 168.

godna pożądaną przez jednostkę lub grupę, wpływa na wybór sposobów, środków i celów działania<sup>3</sup>. Jednakże w badaniach socjologicznych nie powinno wychodzić się od teorii wartości, które traktują je jako byty absolutne, lecz od wartości własności przedmiotu, tak jak rozumiał to Florian Znaniecki, gdy tworząc klasyczną<sup>4</sup> teorię koncepcji humanistycznej w wychowaniu, kojarzył przedmiot ze stanem psychicznym podmiotu<sup>5</sup>.

Ocena postępowania wychowanka to odbiór całości jego zachowania przez obserwatora zewnętrznego, który nie zawsze jest gotów pojąć ową przedistniejącą rzeczywistość znajdującą się w sferze wyobrażeń twórcy<sup>6</sup>. Dla socjologii wychowania proces ten ma istotne znaczenie, ponieważ w perspektywie czasowej oddziałuje na kształt i funkcjonowanie społeczeństwa poprzez przekaz aksjonormatywny. Przebiega on w środowisku wychowawczym, które przygotowuje jednostkę do włączenia w społeczeństwo jako pełnoprawnego członka danej grupy<sup>7</sup> i jest punktem wyjścia w rozwoju integralnym człowieka.

Ocena czynów jako środek społecznego działania na jednostkę / ucznia to cały szereg zasad narzuconych przez grupę lub nauczyciela / wychowawcę<sup>8</sup>, którym przysługuje w stosunku do wychowanka możliwość udzielania pochwały lub nagany za czyny wykonane, wykonywane lub te, które są zamierzone i niekierowane na dostarczenie obiektywnych informacji o jednostce w celu weryfikacji między innymi sposobu wychowania. System oceny czynów jest ważny i o tyle skuteczny, o ile istnieje dążność do ich wykonywania, to znaczy wspomaganie / usprawnienie procesu wychowania. Z powodzeniem bowiem działa ocena czynów wykonywanych przez ucznia / uczennicę aktualnie, słabiej oddziałuje ocena czynów wykonanych w czasie nieco odległym, a już najslabszy wymiar ma ocena czynów osób postronnych, na których jednostka miałaby się wzorować. W tym miejscu należy zaznaczyć, że jakikolwiek czyn oceniony społecznie jako pozytywny nabiera w oczach jednostki charakteru dodatniej wartości społecznej, a negatywny – ujemnej i przez sam fakt oceny przestaje być w tym momencie anonimowy. Zostaje mu nadana wartość społeczna, która ma sens jedynie wówczas, gdy jest obiektywna.

Przyporządkowanie społeczne czynu nie pozostaje bez znaczenia. Sublimacja społeczna zazwyczaj nie tylko nadaje czynowi wzniosłości, lecz również w swoisty sposób ukazuje ów czyn grupie i czyni go swego rodzaju przykładem. Proces przeciwny, czyli humiliacja społeczna, oddziałuje na grupę i na młodocianą jednostkę, która danego czynu się dopuściła, w sposób przypominający wyrzut oraz deprecjonuje osobnika w celu podkreślenia

<sup>3</sup> P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin 1989, s. 71.

<sup>4</sup> Według socjologa G. Titzera koncepcję humanistyczną F. Znanieckiego można zaliczyć do klasycznych, ponieważ zachowuje ona aktualność dla współczesnych teoretyków; zob. G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004, s. 36.

<sup>5</sup> E. Janczur, *Wartości jako wyznaczniki sensu życia*, [w:] *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, red. F. Adamski, Kraków 1995, s. 36.

<sup>6</sup> F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1973, s. 125.

<sup>7</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Tom 1. Wychowujące społeczeństwo. Tom 2. Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 2001, s. 51.

<sup>8</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, op. cit., s. 351 nn.

niegodności postępku. Dlatego też jednostka najczęściej stara się dążyć do aktu sublimowanego, akceptowanego, unika zaś czynu humilizowanego<sup>9</sup>.

W procesie wychowania nauczyciele / wychowawcy nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że wartość opinii w ocenie wychowanka często uzależniona jest od sądu, jaki ma się na jego temat. Wychowanek bowiem, przyjmując postawę szacunku wobec nauczyciela / wychowawcy, przypisuje mu istotną rolę w swoim życiu. Przekonanie o tym, że dobro wypełnia przestrzeń życiową wychowanka, to jeden z podstawowych warunków dialogu. Znaczącą płaszczyzną tego spotkania jest nieprzewidywalność wychowanka / ucznia, który może odmówić drugiej osobie / wychowawcy współpracy. Wynika to z efektu samostanowienia obu osób, którego rezultatem może być zanegowanie wychowawcy / nauczyciela w zetknięciu podmiotu z podmiotem<sup>10</sup>.

Według Charlesa Hortona Cooley'a jednostka postrzega siebie oczami innych ludzi<sup>11</sup>, ponieważ, jak twierdzi Florian Znaniecki, świadomość społeczna istnieje ponad świadomościami indywidualnymi i jest wyrażana w wykazywaniu oryginalności społecznej lub też w cechach osobistych. Tym samym jednostka odbierana jest przez środowisko społeczne jako przedmiot społeczny<sup>12</sup>. Wszystko to jest możliwe, gdyż warunkiem oddziaływania jednych na drugich w społeczeństwie jest płaszczyzna obustronnego uświadomienia sobie swojego istnienia, czyli wyobrażenia o sobie<sup>13</sup>.

Spotkanie dwóch podmiotów skutkuje zmianą postrzegania siebie na poziomie jednostki<sup>14</sup>. Bierze to swój początek z relacji pomiędzy stałą a zmienną częścią jaźni<sup>15</sup>. Jest to o tyle istotne, że w działaniu człowieka zauważa się przenikanie odczuwania siebie i działalności zamierzonej, co prowadzi do jaźni społecznej, między innymi do zbioru idei, która pochodzi z działalności opartej na komunikowaniu się i emocjach kanalizowanych przez jednostkę w grupie<sup>16</sup>. Należałoby jeszcze nadmienić, że osobowość wychowanka / ucznia kształtuje się pod wpływem wartości nadających mu sens życia, który należy rozumieć jako sferę nie tylko ocen i indywidualnych dążeń życiowych, lecz również jako sferę przeżyć i działań ludzkich. Oprócz tego na osobę wpływa komunikacja interpersonalna w wymiarze współdziałania i interakcji<sup>17</sup>.

---

<sup>9</sup> Ibidem, s. 353.

<sup>10</sup> *Aktualność Tischnera*, red. A Twardochleb, M. Piaskowska-Majzel, P. Kłodziński, Szczecin 2008, s. 60.

<sup>11</sup> Ch.H. Cooley, *Human Nature and Social Order*, New York 1964, s. 118–119, [za:] *Historia myśli socjologicznej*, J. Szacki, Warszawa 2003, s. 559.

<sup>12</sup> F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, op. cit., s. 306.

<sup>13</sup> E. Hałas, *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej*, Warszawa 1994, s. 18.

<sup>14</sup> Ch.H. Cooley, *Human Nature and the Social Order* (revised edition), New York 1922, <https://archive.org/details/humannaturesocia00cooluoft/page/178> [5.10.2018], s. 179.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 170–171.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 178–179.

<sup>17</sup> J. Mariański, *Sens życia – wartości – religia. Studium socjologiczne*, Lublin 2013, s. 47, 119.

## 2. Badania na temat agresji / przemocy na terenie Polski i innych krajów bałtyckich

W procesie zaspokajania potrzeb i realizacji zamierzonych celów młodzież natrafia na różne przeszkody, które potrafią wywołać u nich agresję, ta z kolei może wiązać się z przemocą zwróconą przeciwko innym osobom<sup>18</sup>. Agresywność dzieci i młodzieży należy raczej traktować w kategoriach zjawiska potencjalnego niż postrzegać jako daną cechę lub nawyk<sup>19</sup>. Zachowania problemowe u młodzieży wiążą się bowiem z realizacją zadań rozwojowych okresu dojrzewania, wśród których można wymienić potrzebę uzyskania akceptacji grupy rówieśniczej oraz chęć przybliżenia się do dorosłości. Zatem zachowania agresywne / przemocowe mogą z jednej strony być zachowaniami normatywnymi dla tego okresu życia, z drugiej zaś mogą powodować szkody, utrudniając pełny rozwój osobowości<sup>20</sup>. Jednakże nie ulega wątpliwości, że z punktu widzenia socjologii działania agresywne / przemocowe charakteryzują się aktami wrogości oraz chęcią wyrządzenia krzywdy drugiej osobie<sup>21</sup>.

W opracowaniu badań prowadzonych w latach 2007–2008 wśród 246 uczniów (szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na terenie Łodzi) stwierdzono, że 90,1% badanych potwierdziło występowanie w szkole przypadków agresji. Zdaniem 92,7% uczniów sam uczeń był agresorem. Pośród najczęstszych przypadków agresji odnotowano: 60,2% – używanie przekleństw; 26,8% – kłótnie; 7,7% – groźby pobicia; 5,3% – wyśmiewanie się z kogoś. 51,6% uczniów spotkało się w szkole z agresją fizyczną; tu 53,6% stanowiło pobicie, 6,5% – niszczenie rzeczy, 37,7% – wymuszenia i 2,3% – molestowanie seksualne.

Ankietowani (73,9%) stwierdzili ponadto, że agresja powtarzała się więcej niż jeden raz, a zdaniem 26,4% respondentów akty agresji powtarzały się regularnie<sup>22</sup>. Dlatego też w podsumowaniu zanotowano, że agresja wśród uczniów stanowiła duży problem społeczny oraz odnotowano, że około 60% ofiar agresji zetknęło się z nią w szkole i nie powiadało o niej nikogo<sup>23</sup>.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku zaobserwowano w krajach europejskich<sup>24</sup> oraz na terenie USA coraz większe zainteresowanie mediów, ludności, a także opinii społecznej problemem przemocy wśród młodzieży. Zainteresowanie to wywołał wzrost odnotowanych przez policję wykroczeń przemocowych, których sprawcami coraz częściej była młodzież. Dzięki wielopłaszczyznowym badaniom międzynarodowym, szeroko rozbudowanej ankie-

<sup>18</sup> M. Wrzesień, *Spoleczne i sytuacyjne uwarunkowania agresji młodzieży*, E-bukowo 2009, [http://pdf.helion.pl/e\\_03cw/e\\_03cw.pdf](http://pdf.helion.pl/e_03cw/e_03cw.pdf) [5.10.2018], s. 9–10.

<sup>19</sup> B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012, s. 27.

<sup>20</sup> K.J. Bobrowski, J.C. Czabała, C. Brykczyńska, *Zachowania ryzykowne jako wymiar oceny stanu zdrowia psychicznego młodzieży*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2005, nr 4 (14), s. 286.

<sup>21</sup> G. Marshall, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, przekł. zbiorowy, Warszawa 2008, s. 3.

<sup>22</sup> P. Skoczylas, M.R. Żebrowski, *Ocena częstości występowania zespołu zachowań problemowych wśród młodzieży szkolnej w środowisku wielkomiejskim*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2009, nr 2 (90), s. 192–193.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 194.

<sup>24</sup> W badaniach brali udział uczniowie 9 klas (w większości osoby piętnastoletnie) z Niemiec, Estonii, Finlandii, Litwy, Norwegii, Polski, Rosji oraz Szwecji.

cie przeprowadzonej w Niemczech w 2002 roku, a w innych krajach partnerskich (bałtyckich) w roku 2003, uzyskano szczegółową informację na temat przestępczości oraz przemocy wśród młodzieży<sup>25</sup>. Badania wykazały, że tylko niewielka część młodych ludzi zachowywała się w sposób skandaliczny, co z zasady spowodowane było warunkami, w jakich się oni wychowali. Stwierdzono również, że w większości przypadków przestępczości wśród młodzieży były to zdarzenia, do których dochodziło tylko i wyłącznie w wieku dojrzewania, gdyż po osiągnięciu przez osoby nieletnie pełnoletności zjawisko występowania działań przemocowych przemijało.

Z wymienionego raportu wynika również, że zjawiska przemocowe występowały przede wszystkim wśród chłopców<sup>26</sup>, a ich uwarunkowań nie należało szukać w osobowości młodzieży ani w stosunkach rodzinnych, tylko raczej w długotrwałych działaniach przestępczych młodych osób. Zachowania przestępcze były bowiem, według autorów badań, wyrazem przechodzenia przez etapy dorastania, jak również wynikiem analizowania zysków i strat, podczas którego młodzi „uwalniali” się od swoich rodziców, a przy tym nie kierowali się przekazywanymi wartościami, lecz możliwością osiągnięcia swoich celów i zdobycia uznania w grupie rówieśników<sup>27</sup>.

Pomiędzy rokiem 2006 a 2007 na terenie Włoch została przebadana młodzież z 19 regionów w liczbie około 5500 uczniów wraz z 592 nauczycielami. Badania dotyczyły między innymi działań przemocowych występujących w szkole. Autorzy opracowania zwrócili uwagę na to, że pytani bezpośrednio o niektóre poczynania uczniowie nie przyznawali się do nich, natomiast kiedy to samo pytanie pojawiało się w wersji rozszerzonej (na przykład czy dana okoliczność występowała w szkole), odsetek pozytywnych odpowiedzi poważnie wzrastał. Według ankietujących w takich okolicznościach młodzież pozbywała się strachu oraz osobistej odpowiedzialności. W tym miejscu na uwagę zasługuje spostrzeżenie autorów raportu dotyczące używania w szkole smartfonów. 43% ankietowanych stwierdziło, że na terenie placówki edukacyjno-wychowawczej dochodziło do nagrywania innych, a później do ich szykanowania, wyśmiewania, a także dręczenia. Dlatego też 27% uczniów było zdania, że pokazywanie wizerunku innych w celu wystawienia na pośmiewisko lub zniesławienia należy do bardzo poważnych wykroczeń. Zdaniem 31% respondentów było to dokuczliwe, zwłaszcza wtedy, gdy dochodziło do rozpowszechniania zdjęć nauczycieli. Z uzyskanych odpowiedzi wynikało również, że uczniowie większą uwagę zwracali na te działania, które wkraczały w ich przestrzeń prywatną i doprowadzały między innymi do wykradania zdjęć z sieci, niż na przykład rozpowszechnianie oszczerstw (13%), niszczenie mienia innych osób (13%) lub też ubliżanie kolegom (5%)<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> F. Dünkel, D. Gebauer, B. Geng, C. Kestermann, *Mare-Balticum-Youth-Survey: Gewalter-fahrungen von Jugendlichen im Ostseeraum*, Mönchengladbach 2007.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 81.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 82.

<sup>28</sup> *Prima indagine sui comportamenti violenti a scuola*, Roma 2008, [https://www.cittadinanzattiva.it/files/approfondimenti/scuola/bullismo/I\\_Indagine\\_comportamenti\\_violenti\\_a\\_scuola.pdf](https://www.cittadinanzattiva.it/files/approfondimenti/scuola/bullismo/I_Indagine_comportamenti_violenti_a_scuola.pdf) [11.10.2018], s. 25–26.

### 3. Badania dotyczące agresji / przemocy na terenie Florencji

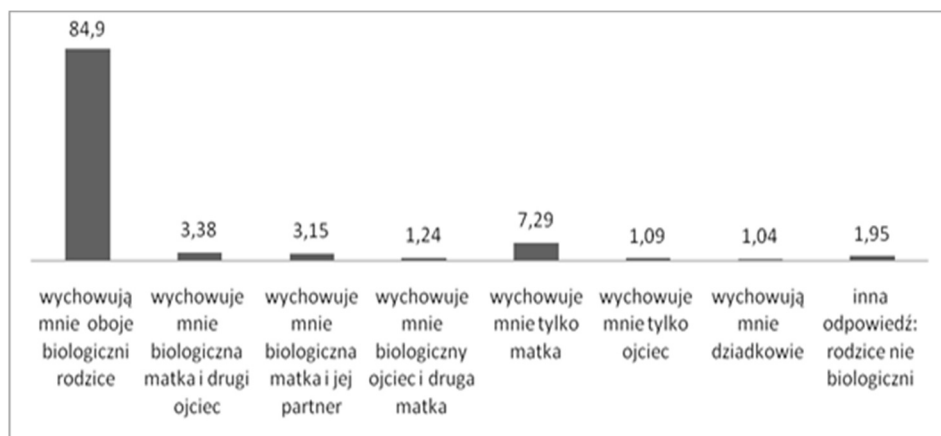
Badania naukowe osiągają swoją skuteczność dzięki zgodności z wymogami, jakie stawia metodologia. Z jednej strony są istotnym krokiem służącym uzyskaniu odpowiedzi oraz wskazówek, w jakim kierunku powinny na przykład zmierzać działania, aby poprawić daną sytuację. Z drugiej strony w niektórych okolicznościach można dzięki nim powstrzymać się od postawienia hipotez, które zazwyczaj zostają oparte na przypuszczeniach i obserwacjach. Kierując się tymi wskazówkami oraz wytyczonym celem, w prezentowanym badaniu, realizowanym od września do października 2015 roku we Florencji, posłużono się ankietą na temat działań agresywnych / przemocowych wśród uczniów zarówno w szkołach publicznych, jak i w szkole niepublicznej. Przebadano 332 uczniów (M – mężczyźni, K – kobiety) w przedziale wiekowym od 15 do 19 lat. Z podsumowania wynikało, że w badaniach uczestniczyło więcej kobiet niż mężczyzn: 56,63% K i 43,37% M, w tym: 27,71% K ze szkół państwowych i 28,92% K ze szkół niepublicznych oraz 22,29% M ze szkół publicznych i 21,08% M ze szkół niepublicznych. W podziale wiekowym największą grupę ankietowanych stanowili uczniowie w wieku 16–17 lat (50%), następnie 15 lat (32,29%) oraz z przedziału wiekowego 18–19 lat (17,71%).

Przystępując do analizy, należy wspomnieć o jeszcze jednym ważnym aspekcie, czyli o kraju, w którym badania zostały przeprowadzone. Kultura i dziedzictwo Włoch mają niezaprzeczalną tradycję wypracowanych wzorów w zakresie wychowawczym; trzy sfery – świat, człowiek i edukacja – od początku cywilizacji przenikają się wzajemnie, stwarzając najlepsze warunki konieczne do urzeczywistnienia wartości. W świat wartości jednostki / ucznia wpisują się bowiem wartości wspólnot, które oddziałują na konkretnego człowieka, przygotowując go do świadomego wpływu na jakość własnego życia <sup>29</sup>.

W wychowaniu jednostki rodzina, para małżeńska z dziećmi, odgrywa decydującą rolę, gdyż uważana jest ona, między innymi przez socjologię, za najbardziej korzystną formę życia jednostkowego oraz społecznego służącego zaspokojeniu podstawowych i wyższych potrzeb ludzkich. Dlatego też spytano respondentów o ich kondycję rodzinną w celu stwierdzenia, czy podstawowa komórka społeczna była w stanie podołać obowiązkowi wychowania młodego pokolenia. Uczniowie spośród wielu odpowiedzi mieli za zadanie wybrać tę, która odzwierciedlała ich rzeczywistość. Obraz domu rodzinnego respondentów prezentuje wykres 1.

---

<sup>29</sup> M. Woś, *Grzegorz Żuk. Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki (recenzja)*, „Edukacja Humanistyczna” 2017, nr 1 (36), s. 172–173.

**Wykres 1. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie o ich sytuację rodzinną**

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość ankietowanych (84,9%) wychowywana była w pełnej rodzinie. Tym samym należy spodziewać się, że proces wychowawczy przebiegał według założeń wypracowanych przez społeczeństwo. Drugą grupą stanowiły osoby wychowywane tylko przez matkę (7,29%). Do kolejnej należeli ci, których wychowywała biologiczna matka i ojczym (3,38%) oraz biologiczna matka i jej partner (3,15%). Do mniejszości należały przypadki, w których młodzież wychowywana była przez biologicznego ojca i macochę (1,24%), przez samego ojca (1,09%) lub przez samych dziadków (1,04%). 281 z 332 uczniów wychowywanych było zatem przez małżeństwo, z którego zostali zrodzeni. W podziale na płeć dane przedstawiają się następująco: w pełnej rodzinie wychowywało się 88,1% mężczyzn i kobiet 79,93%; wychowywanych przez matkę było 2,65% mężczyzn oraz 7,84% kobiet.

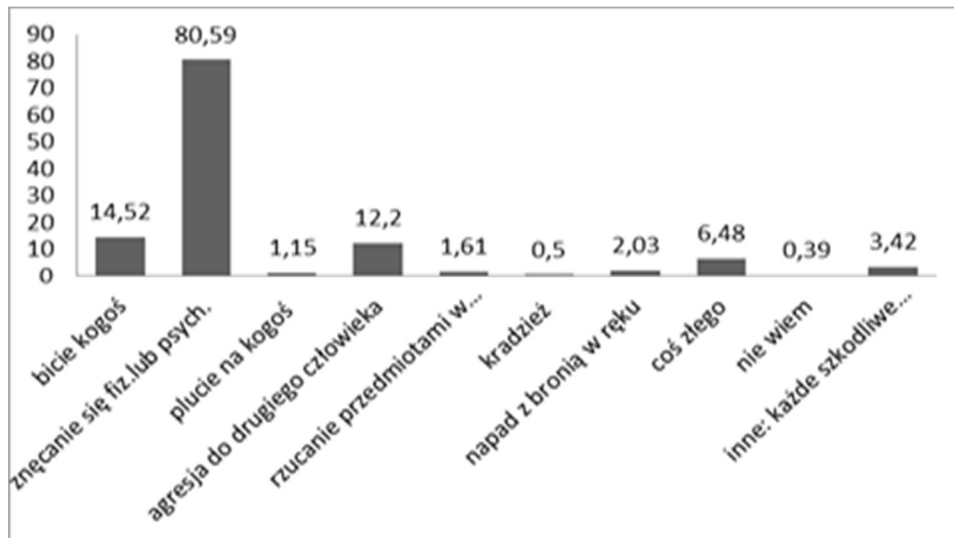
Człowiek odnotowuje zagrożenie jako zjawisko, które budzi jego lęk, gdyż stwarza takie sytuacje, w których nie jest się w stanie bezpiecznie podejmować swoich ról społecznych. Przypadki, które wywołują obawy człowieka, mogą wynikać ze zjawisk przyrodniczych oraz społecznych. Niektóre z nich można również zmierzyć. Rozumienie tych okoliczności należy do podstawowych czynności ze strony rodziców i innych do tego powołanych instytucji, między innymi szkoły; celem jest wyeliminowanie zdarzeń, które wpływają negatywnie na rozwój jednostki.

Bronisław Urban uważa, że najpoważniejszym problemem społecznym w przypadku agresji ze strony rówieśników jest agresja dzieci odrzuconych. Częstokroć bowiem poza agresją ujawniają one wiele innych zachowań opozycyjnych i destrukcyjnych, takich jak stres, pobudzenie, irytacja, złość, frustracja, oskarżanie innych o swoje pomyłki, obniżony stopień samooceny, agresja wobec innych<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> B. Urban, *Agresja młodzieży...*, op. cit., s. 96–97.

W celu przekonania się, czy uczniowie prawidłowo rozumieją pojęcie „przemoc / agresja”, które występowało w otaczającej ich przestrzeni społecznej, zwrócono się do nich o wyjaśnienie tego zjawiska.

**Wykres 2. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie o wyjaśnienie pojęcia „przemoc”**



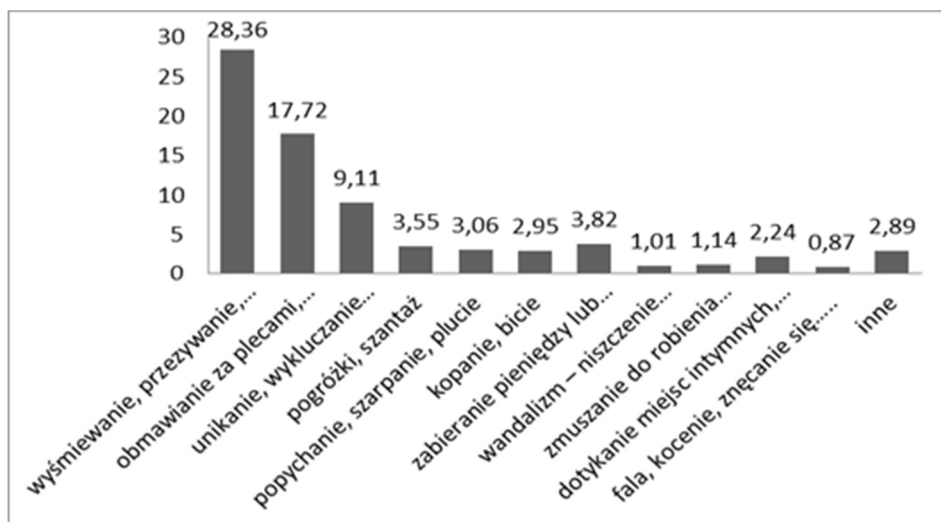
Źródło: badania własne.

Większość ankietowanych (łącznie 80,59%, w tym 73,49% M i 87,7% K) prawidłowo pojmowało to pojęcie i wskazywało na znęcanie się fizyczne lub psychiczne nad kimś. Następnie podkreślano bicie (łącznie 14,52%, w tym 14,3% M i 14,8% K) oraz agresję jednostki wobec kogoś (łącznie 12,2%, w tym 12,3% M i 12,1% K). Pozostałe odpowiedzi oscylowały wokół takich samych proporcji: coś złego (6,48%), napad z bronią w rękę (2,03%), rzucanie przedmiotami w innych (1,61%), plucie na kogoś (1,15%). Najmniejszy odsetek pytanых wskazał kradzież (0,5%). Może to świadczyć o tym, że w okresie rozwoju / wychowania w otoczeniu młodych ludzi częściej występują inne elementy niż kradzież, która jest bardziej egzekwowana przez prawo i częściej karalna.

Uzyskane od młodzieży odpowiedzi na temat przemocy / agresji pozwoliły stwierdzić, że prawidłowo wyróżnia ona w swoim otoczeniu negatywne przejawy zachowań. Dlatego też kolejne zadane pytanie, zobrazowane na wykresie 3, miało na celu sprawdzenie, czy młodzież dorastała w atmosferze spokoju i bezpieczeństwa.



### Wykres 3. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie, których przejawów agresji / przemocy doświadczyli w ciągu ostatnich 6 miesięcy



Źródło: badania własne.

Prawie co trzecia osoba odpowiedziała, że doświadczyła w swoim życiu wyśmiewania, przezywania, poniżania słownego (łącznie 28,36%, w tym 28,5% M i 28,2% K). Znęcania psychicznego w postaci obmawiania lub też intryg zaznała co czwarta osoba, łącznie 17,72% (11% M i 24,5% K), a unikania i wykluczenia z grupy doznało 9,11% młodzieży (6% M i 12,2% K). Kradzieży doświadczyło 3,82% uczniów; pogroźek i szantażu – 3,55%; popychania, szarpania i oplucia – 3,06%; kopania i bicia – 2,95%; dotykania miejsc intymnych przez innych – 2,24%. Te same osoby zapytane z kolei, czy były kiedykolwiek sprawcą wykroczenia z użyciem przemocy, w przeważającej większości odpowiedziały „nie” (łącznie 96,97%, w tym 93,4% M i 96,1% K). Należy przy okazji zwrócić uwagę na to, że uczniowie, którzy mają negatywne doświadczenia płynące z kontaktów interpersonalnych w szkolnej grupie rówieśniczej, charakteryzują się zwiększoną wrażliwością na późniejsze kontakty, ponieważ działania, których wcześniej doświadczyli, osłabiają ich odporność na trudne sytuacje, a także prowadzą do rzeczywistych problemów przystosowawczych<sup>31</sup>.

Jednym z ostatnich pytań była prośba o wyrażenie opinii na temat doświadczenia przemocy w rodzinie, ponieważ taka forma przemocy niesie ze sobą skutki dla rozwoju psychicznego młodego człowieka; między innymi jednostka doświadczająca agresji w bezpośrednim otoczeniu reaguje agresją na brak zaspokojenia podstawowych potrzeb<sup>32</sup>. Oprócz tego jednostka doświadczająca przemocy w rodzinie uczy się postawy odrębności wobec wspólnoty, a także częstokroć podejmuje działania wbrew innym; zaprzecza w ten sposób

<sup>31</sup> Ibidem, s. 89.

<sup>32</sup> M. Wrzesień, *Społeczne i sytuacyjne...*, op. cit., s. 11.

wspólnotowemu życiu, które powinno cechować rodzinę, doprowadza też do zagrożenia tożsamości innych współmieszkańców.

Na podstawie uzyskanych danych można było stwierdzić, że powyżej 12% uczniów doświadczyło jej w domu rodzinnym (w tym 10,8% M i 13,5% K), a co 4 ankietowany (87,83%) się z nią nie spotkał. Osoby, które zaznaczyły „tak”, poproszono w dalszej kolejności o pokreślenie odpowiedzi, która według nich nawiązywała do przeżytego wydarzenia: „Jeżeli doświadczyłeś/-aś przemocy fizycznej w rodzinie, to jaką najczęściej miała ona formę?”. Spośród osób, które zaznaczyły odpowiedź, największą grupę (łącznie 7,41%, w tym 8,4% M i 6,4% K) stanowiły jednostki, które doświadczyły agresji w postaci kar cielesnych. Następnym wskazanym przez respondentów elementem negatywnym było popychanie – 3,37% (1,3% M i 5,4% K) oraz kopanie – 1,1% (0,2% M i 1,9% K). Młodzież w tym samym pytaniu dopisała jeszcze jedną formę agresji / przemocy ze strony najbliższych osób: spoliczkowanie, do którego przyznało się 4,23% (4,5% M i 4% K). Najczęściej wskazanym przez respondentów agresorem był ojciec – 8,35% (6,3% M i 10,4% K) i matka – 5,32% (4,7% M i 5,9% K).

Aby przekonać się, w czym młodzież upatrywała główne źródło stosowanej przez nich przemocy / agresji, zapytano: „Co Twoim zdaniem ma największy wpływ na stosowanie przez Ciebie i Twoich rówieśników przemocy?”. Według respondentów głównym źródłem przemocy / agresji pośród nich był przykład dorosłych – 50,6% (51% M i 50% K), później mass media – 36,38% (35% M i 37,8% K), gry komputerowe – 29,38% (24,2% M i 34,5% K), zachowanie kolegów / koleżanek – 27,9% (23,4% M i 32,4% K) oraz filmy video – 20,2% (17,2% M i 23,2% K). Na kolejnym miejscu młodzież wypisała: idee polityczne, idee religijne, społeczeństwo, nienawiść przeciwko innym (łącznie 8,8%, w tym 12,7% M i 4,8% K). Czasopisma wskazało zaledwie 1,8% (0,8% M i 2,7% K) respondentów. Z przytoczonych danych wynika, że największy wpływ na młodzież mają dorośli. Dlatego też podejmując wszelkie działania z uczniami, dorośli powinni pamiętać o świadectwie życia, to znaczy spójności pomiędzy sferą deklaratywną a bezpośrednim działaniem.

### **Zakończenie**

Lista podejmowanych działań, inicjatyw badawczych i praktycznych rozwiązań o charakterze profilaktycznym i edukacyjnym przez instytucje państwowe odpowiedzialne za proces edukacyjno-wychowawczy jest znacząca, ponieważ wszystkie badania na temat agresji / przemocy przyczynią się do jeszcze lepszego rozpoznania potrzeb w celu dostosowania ich do konkretnych odbiorców. Jednakże istnieje konieczność uporządkowania zagadnień związanych z agresją / przemocą występującą między innymi w szkole, ulegają one bowiem ciągłym modyfikacjom. Jest to tym bardziej wskazane, gdyż umożliwi skuteczne komunikowanie się pomiędzy badaczami w celu na przykład operacjonalizowania zmiennych. Uzyskana w ten sposób wiedza powinna przełożyć się na działania legislacyjne oraz działania wychowawczo-profilaktyczne, które muszą być systematyczne i trwałe, aby wyniki czynno-

ści wychowawczych – jak twierdził Florian Znaniński – mogły się kumulować w perspektywie ukształtowania jednostki zgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa, do którego ona należy.

Należy stwierdzić, że zebrane wyniki z przeprowadzonych badań ukazały pozytywny obraz oddziaływań wychowawczych wśród młodzieży, ponieważ tylko jedna na pięć osób jest sprawcą poważnych działań agresywnych / przemocowych, takich jak wandalizm (niszczenie własności publicznej lub prywatnej) czy też włamanie. Sporadycznie zdarza się, by ktoś dopuścił się napadu na inną osobę albo wykroczenia z użyciem przemocy (około 3%). Do tak zwanych „drobniejszych przestępstw”, agresji z niższego poziomu, to jest wyłudzeń, wagarowań w szkole, prowadzenia samochodu bez prawa jazdy czy zaczepiania innych przyznało się około 25% badanych. Jeżeli chodzi o porównanie płci, badania jednoznacznie wskazują na to, że mężczyźni częściej stosują zachowania przemocowe.

Ważne jest zatem, aby dorośli uświadamiali sobie coraz większe konsekwencje związane z odpowiedzialnością rodzica, który zobowiązany jest stanowić wzór dla swoich dzieci, stwarzać im korzystne środowisko wychowawcze i zaspokajać przy tym wspólnotowe oraz indywidualne potrzeby członków rodziny. Rodzina bowiem przyczynia się do łagodzenia agresywnych zachowań dziecka. Istotne jest także to, by placówki edukacyjno-wychowawcze zdawały sobie sprawę, że brak działań profilaktycznych odnoszących się do występującej w środowisku uczniów agresji / przemocy może skutkować zachowaniami antyspołecznymi i patologizacją życia całej grupy.

Badania szczegółowe potwierdziły także zależność pomiędzy stosowaną przemocą przez uczniów a przemocą, której sami doświadczyli w domu rodzinnym; choć zdarzają się także przypadki stosowania przez poszczególne jednostki agresji / przemocy zaznanej wśród rówieśników. Stwierdzenie zatem, że wszyscy, którzy doświadczyli ze strony swoich bliskich działań przemocowych, są agresorami, byłoby zbyt daleko idącym uproszczeniem.

Podczas analizy badań okazało się, że formy agresji / przemocy często są uzależnione nie tylko od wieku jednostki, lecz również od integracji społecznej, klasowej, rodzinnej, rówieśniczej oraz od prestiżu danej jednostki w grupie rówieśników. Wymienione elementy zaburzają bowiem funkcjonowanie i rozwój ucznia / uczennicy w okresie dorastania.

Wyniki badań dostarczyły ponadto podstaw do poszukiwania przyczyn zachowań agresywnych / przemocowych młodzieży w szkole i w środowisku rówieśniczym. Dlatego też powinno się podejmować dalsze badania w celu wprowadzenia do programów wychowawczo-profilaktycznych właściwych narzędzi, aby eliminować zachowania niepożądane pośród młodzieży. Wskazane jest również, aby wychowawcy i nauczyciele w działaniach pozalekcyjnych wychodzili z ofertą zajęć ukierunkowanych na potrzeby i rozwój zainteresowań wychowanków w celu kształtowania u nich odpowiednich postaw i umiejętności, między innymi umiejętności radzenia sobie z emocjami i stresem. Młodzież w okresie dorastania, edukowania i wychowywania powinna być systematycznie i odpowiednio nagradzana oraz karana za swoje zachowanie w celu wzmocnienia pożądanых postaw, zmierzających w kierunku kształtowania dojrzałych jednostek.

Warto także wziąć pod uwagę postulaty innych badaczy, według których w profilaktyce przeciwdziałania agresji powinna znaleźć się pedagogizacja rodziny w zakresie między

innymi przywracania naturalnego ładu w aksjologii<sup>33</sup>, czyli budowania hierarchii wartości i poprawnego ustalenia, co stanowi wartość najwyższą. Ten głos w dyskusji związany jest według Małgorzaty Dubis z dysfunkcją socjalizacyjną systemu rodzinnego, ponieważ nie uczestniczy on w życiu społeczności lokalnej<sup>34</sup>. Podobnego zdania jest Beata Maria Nowak, która uważa, że agresję młodocianych jednostek powodują zaburzenia w rodzinie relacji pomiędzy autonomią dzieci a kontrolą rodzicielską, a także wywołują konflikty ról i pozycji społecznych zajmowanych w rodzinie oraz grupie rówieśniczej<sup>35</sup>. Dlatego też społeczeństwo powinno dołożyć starań, aby przeciwdziałać kryzysom rodzinnym zarówno w wymiarze profilaktyki jednostki, jak i wspólnoty, ponieważ kryzysy te powodują destrukcyjne skutki<sup>36</sup>.

## Bibliografia

- Aktualność Tischnera, red. A Twardochleb, M. Piaskowska-Majzel, P. Kłodziński, Szczecin 2008.
- Białek M., *Funkcje oceny szkolnej*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2008, nr 7.
- Bobrowski K.J., Czabała J.C., Brykczyńska C., *Zachowania ryzykowne jako wymiar oceny stanu zdrowia psychicznego młodzieży*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2005, nr 4 (14).
- Cooley Ch.H., *Human Nature and Social Order*, New York 1964, [za:] *Historia myśli socjologicznej*, J. Szacki, Warszawa 2003.
- Cooley Ch.H., *Human Nature and the Social Order* (revised edition), New York 1922, <https://archive.org/details/humannaturesocia00cooluoft/page/178> [5.10.2018].
- Dubis M., *Pedagogiczne uwarunkowania agresji dzieci i młodzieży: rodzina – szkoła – cyberprzestrzeń – uzależnienia*, Lublin 2016.
- Düinkel F., Gebauer D., Geng B., Kestermann C., *Mare-Balticum-Youth-Survey: Gewalterfahrungen von Jugendlichen im Ostseeraum*, Mönchengladbach 2007.
- Hałas E., *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej*, Warszawa 1994.
- Janczur E., *Wartości jako wyznaczniki sensu życia*, [w:] *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, red. F. Adamski, Kraków 1995.
- Mariański J., *Sens życia – wartości – religia. Studium socjologiczne*, Lublin 2013.
- Marshall G., *Słownik socjologii i nauk społecznych*, przekł. zbiorowy, Warszawa 2008.
- Nowak B.M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012.
- Oleś P., *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin 1989.
- Prima indagine sui comportamenti violenti a scuola*, Roma 2008, [https://www.cittadinanzattiva.it/files/appfondimenti/scuola/bullismo/I\\_Indagine\\_comportamenti\\_violenti\\_a\\_scuola.pdf](https://www.cittadinanzattiva.it/files/appfondimenti/scuola/bullismo/I_Indagine_comportamenti_violenti_a_scuola.pdf) [11.10.2018].

<sup>33</sup> M. Dubis, *Pedagogiczne uwarunkowania agresji dzieci i młodzieży: rodzina – szkoła – cyberprzestrzeń – uzależnienia*, Lublin 2016, s. 9.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>35</sup> B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012, s. 54–55.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 289–290.

- Ritzer G., *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań 2004.
- Skoczylas P., Żebrowski M.R., *Ocena częstości występowania zespołu zachowań problemowych wśród młodzieży szkolnej w środowisku wielkomiejskim*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2009, nr 2 (90).
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012.
- Woś M., Grzegorz Żuk. *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki (recenzja)*, „Edukacja Humanistyczna” 2017, nr 1 (36).
- Wrzesień M., *Społeczne i sytuacyjne uwarunkowania agresji młodzieży*, E-bukowo 2009, [http://pdf.helion.pl/e\\_03cw/e\\_03cw.pdf](http://pdf.helion.pl/e_03cw/e_03cw.pdf) [5.10.2018].
- Znaniński F., *Socjologia wychowania. Tom 1. Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 2001.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania. Tom 2. Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 2001.
- Znaniński F., *The Method of Sociology*, New York 1934.
- Znaniński F., *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1973.

Marek Woś

**Działania wychowawcze w perspektywie oceny zachowań agresywnych / przemocowych uczniów**

Zarówno rodzina, jak i szkoła zobowiązane są do podejmowania współpracy w wychowaniu młodego człowieka. Dlatego też wychowanie winno być konsekwentne i trwałe, ukierunkowane na ukształtowanie wychowanka zgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa. Na terenie szkoły, pomimo wdrażania programów profilaktyczno-wychowawczych, dochodzi do wielu działań agresywnych / przemocowych ze strony uczniów. Niniejsze opracowanie ma na celu pokazanie, że niezależnie od tego, jak mocno dane społeczeństwo jest osadzone w cywilizacji europejskiej, dochodzi w nim do podobnych wykroczeń ze strony młodocianych jednostek.

**Słowa kluczowe:** rodzina; uczeń; szkoła; agresja; przemoc.

**Educational programmes in terms of assessing students' aggressive / violent behaviours**

Both the school and the family are obliged to cooperate in a young individual's upbringing. Therefore, upbringing is to be consistent and persistent, directed at forming an individual in accordance with the expectations of society. Despite the implementation of numerous preventive and educational programmes one can still witness a lot of aggressive behaviour on the school premises. The following study aims to show that regardless of how strongly a given society is embedded in European civilisation, similar misdemeanours are made by the learners.

**Keywords:** family; learner; school; aggression; violence.

*Translated by Marek Woś*

Wiesław W. Kubielski  
Wyższa Szkoła Humanistyczna  
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

## SKUTECZNOŚĆ MODUŁOWEJ FORMY ORGANIZACJI WYKŁADU AKADEMICKIEGO

### Wprowadzenie

W ramach poszukiwania skutecznej formy organizacyjnej współczesnego wykładu akademickiego zwrócono się do kilku teorii oraz rozwiązań znanych i dobrze opracowanych w dydaktyce, to jest do technologii kształcenia, semiprogramowania treści, procesu komunikowania informacji<sup>1</sup>, teorii prezentacji multimedialnej<sup>2</sup> oraz obudowy dydaktycznej z za-

---

<sup>1</sup> Zob. np.: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 1999; M. Jagodzińska, *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, Warszawa 1991; M. Hendrykowski, *Język ruchomych obrazów*, Poznań 1999. Chodzi tu przede wszystkim o wiedzę z zakresu: efektywności procesu komunikowania, mechanizmów oddziaływania medialnego, proporcji przekazu multimedialnego, manipulowania informacją, barier komunikacyjnych, roli prowadzącego zajęcia, jak również o wiedzę i umiejętności z zakresu: formy i języka komunikatów obrazowych (grafika, fotografia, kompozycja kadru, rysunek dydaktyczny, obraz w procesach poznawczych, wielkość czcionki, kolor, narzędzia i metody przygotowania komunikatów drukowanych i obrazowych), formy i języka komunikatów dźwiękowych (formy audialne, skuteczność odbiór przekazów dźwiękowych), formy i języka komunikatów drukowanych i filmowych (podstawy języka filmu, wielkość wstawek filmowych i komentarza, przenikanie obrazów itd.). W. Strykowski, *Rola mediów w edukacji*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 2; M. Kąkolewicz, *Klasyfikacja form komunikatów dydaktycznych*, „Neodidagmata” 1996, nr XXII, s.139–148.

<sup>2</sup> W.W. Kubielski, E. Błaszczuk-Kubielska, *Analiza i ocena przekazu komunikatów dydaktycznych za pomocą prezentacji multimedialnej*, „Zeszyty Naukowe Koszalińskiej Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych” 2010, z. 5.

miarem wykorzystania ich przy opracowywaniu nowej formy organizacyjnej wykładu akademickiego<sup>3</sup>. W konsekwencji w roku 2014 powstała wstępna koncepcja organizacji wykładu<sup>4</sup> umożliwiająca prezentację określonego kompendium wiedzy przy aktywnej postawie nie tylko wykładowcy, lecz również studenta. W tym samym roku koncepcję poddano pierwszym badaniom eksperymentalnym, by sprawdzić jej skuteczność, możliwości zastosowania odpowiednio przygotowanych modułów i obudowy dydaktycznej oraz założenie, zgodnie z którym zdobycie maksimum informacji i ich zrozumienie uzależnione jest od stopnia systematycznego teoretycznego przygotowania się studentów do każdego kolejnego wykładu<sup>5</sup>.

Wyniki uzyskane podczas przeprowadzonych badań pilotażowych okazały się na tyle interesujące, że postanowiono kontynuować pracę nad znalezieniem najbardziej skutecznej formy prowadzenia wykładu akademickiego. Po uzyskanych przy pierwszych badaniach w 2014 roku wynikach oraz opiniach studentów dokonano szeregu modyfikacji, które dotyczyły: a) organizacji wykładu, gdy zrezygnowano częściowo z bieżącej kontroli i oceny przyswojenia treści wykładu z wykorzystaniem komputerów osobistych studentów ze względu na to, że większość studentów nie umiała posługiwać się technologią komputerową wspomagającą wykład; b) zredukowania bądź odrzucenia treści kształcenia na rzecz ich strukturalnego ujęcia; c) przewartościowania niektórych założeń metodologicznych odnoszących się do budowy modułów; d) przewartościowania proporcji przekazu multimedialnego. Powstała zmodyfikowana wersja docelowa, którą poddano badaniom eksperymentalnym.

### 1. Krótka charakterystyka nowej formy organizacji wykładu akademickiego

Założono, że nowa zmodyfikowana forma organizacji wykładu akademickiego powinna: umożliwić sterowanie procesem nauczania ucznia się studentów, a jednocześnie jego bieżącą obserwację, co w konsekwencji pozwoli na szybką i skuteczną ingerencję wykładowcy w proces prezentacji treści, zapewniającą skuteczniejsze sprzężenie zwrotne (wykładowca – student – wykładowca); umożliwiać harmonijne łączenie treści konwencjonalnych (komunikatów dydaktycznych) z treściami semiprogramowanymi; motywować studentów do recepcji treści wykładu, a poprzez stawianie ich w sytuacjach problemowych nowa forma wykładu akademickiego powinna nie tylko sprzyjać logicznemu myśleniu, lecz również maksymalnemu pobudzaniu aktywności i samodzielności w myśleniu i działaniu studentów. Ponadto nowa forma organizacji wykładu akademickiego powinna zapewnić

---

<sup>3</sup> Wykład może być rozumiany jako forma, która jest pewną całością organizacyjną trwającą w określonym czasie lub jako metoda, która jest pewnym układem systematycznie stosowanych czynności nauczyciela akademickiego.

<sup>4</sup> W.W. Kubielski, *Kompleksowo obudowany wykład problemowo-semiprogramowany w szkole wyższej*, „Przegląd Humanistyczny. Pedagogika. Politologia. Filologia” 2013, nr 7.

<sup>5</sup> W.W. Kubielski, *Efektywność kompleksowo obudowanego wykładu problemowo-semiprogramowanego w szkole wyższej*. *Effectiveness of completely enclosed problematic and semi-programmed lecture at the university*, „General and Professional Education” 2014, nr 2.



możliwość wyzwalania różnych rodzajów aktywności studentów (intelektualnej, praktycznej, empirycznej, emocjonalnej); sprzyjać rozwojowi zainteresowań problematyką wykładów; wzmacniać rezultaty samodzielnej pracy studentów (samokształcenie); wyrabiać umiejętności korzystania z dodatkowych źródeł wiedzy; zapewniać bieżącą kontrolę i ocenę ich postępów poprzez wprowadzenie obudowy dydaktycznej w postaci tak zwanych scenariuszy zajęć; wreszcie twórczo wykorzystywać zasady i założenia kształcenia multimedialnego.

Istotnym elementem nowej zmodyfikowanej koncepcji wykładu wpływającym na jego organizację było przyjęcie założenia, w myśl którego zdobycie maksimum informacji, a zwłaszcza ich zrozumienie, uzależnione jest od stopnia systematycznego teoretycznego przygotowania się studentów do każdego kolejnego wykładu<sup>6</sup>. Do tego celu posłużyły odpowiednio przygotowane – w postaci obudowy dydaktycznej – źródła informacji stanowiące podstawę treści programowych wykładu<sup>7</sup>, a także scenariusze organizacji kolejnych czynności, które student powinien wykonać, aby odpowiednio przygotować się do recepcji wykładu. W konsekwencji takiego zapoznania się studentów ze scenariuszem wykładu i sprawdzenia, za pomocą wielopoziomowego testu kompetencji, stopnia rozumienia przez nich podstawowych treści, które wchodziły w zakres przyszłych treści wykładu<sup>8</sup>, wykładowca będzie miał możliwość skupienia się na zagadnieniach wymagających dodatkowego wyjaśnienia, rozwinięcia, uzupełnienia czy ewentualnej korekty.

W nowej, zmodyfikowanej formie organizacji wykładu określono również warunki organizacji pracy wykładowcy. Wykładowca jest tu zarówno „nośnikiem informacji”, jak i organizatorem zbiorowej oraz indywidualnej pracy studenta. Założono, że podczas tak określonej formuły wykładu nauczyciel akademicki może wykorzystać swoje zdolności i zainteresowania wszechstronnie niż podczas wykładu konwencjonalnego, ale wymaga to od niego znacznie większego wysiłku i bardzo dobrego rozeznania w całej złożonej strukturze organizacji wykładu, a także w możliwościach i ograniczeniach wykorzystania środków multimedialnych. Założono również, że tak jak w przypadku studentów, pomocne powinny okazać się scenariusze wykładów przeznaczone dla wykładowcy oraz harmonogramy czynności określające tok postępowania i rodzaj prezentowanych treści danego modułu.

---

<sup>6</sup> Autor zdaje sobie sprawę z tego, że nie jest to teza oryginalna. Wielu światłych dydaktyków, jak również nauczycieli akademickich gorąco apelowało do studentów o zapoznanie się chociażby pobieżnie z literaturą stanowiącą podstawę treści programowych przyszłych wykładów. Od dawna też wiadomo, że apele takie przynoszą na ogół mizerny skutek.

<sup>7</sup> Obudowa dydaktyczna zajęć przeznaczona dla studenta składa się z odpowiednio „spreparowanych” treści prezentowanych w postaci semiprogramu, podstawowych problemów, elementarnej literatury, zakresów czynności, zakresów treści programowych wykładów zamieszczonych w scenariuszach wykładów i podobnych.

<sup>8</sup> Umożliwiło to wykorzystanie w procesie kształcenia jednego z elementów przeznaczonej dla studenta kompleksowej obudowy wykładu, to jest wielopoziomowego testu kompetencji do oceny przygotowania studenta do przyszłego wykładu.

## 2. Organizacja wykładu i charakterystyka modułów

Koncepcję organizacji i prezentacji wykładu oparto na pięciu modułach: pierwszy wprowadza w zakres treści wykładu, drugi, kontrolny, sprawdza stopień przygotowania studentów do zajęć, trzeci – autorski – prezentuje główne treści wykładu, czwarty, kontrolny, sprawdza stopień przyswojenia i zrozumienia przez studentów treści wykładu, wreszcie piąty podsumowuje i ugruntowuje poznaną wiedzę oraz motywuje studentów do dalszej aktywności. Omówmy w skrócie poszczególne moduły.

Moduł I, wprowadzający: jego podstawowy cel to wprowadzenie studentów zarówno w organizację, jak i w problematykę wykładu.

Wprowadzenie<sup>9</sup> zawierało temat, problematykę wykładu, jego strukturę wewnętrzną z uwzględnieniem treści fragmentów semiprogramowanych i konwencjonalnych oraz organizację czynności studentów i wykładowcy. Moduł zawierał również precyzyjnie sformułowane w kategoriach operacyjnych cele wykładu, uświadomienie studentom znaczenia podjętej problematyki w całokształcie przygotowania zawodowego, ze wskazaniem perspektyw rozwoju omawianej dziedziny, zwracał uwagę na ważność istotnych zagadnień, które stanowiły przedmiotem wykładu, oraz rozbudzał zainteresowania tematem. Założono, że wywołanie zainteresowania już na wstępie wykładu powinno doprowadzić – zwłaszcza na latach wyższych – do powstania partnerskiego układu student – wykładowca, przejawiającego się w tym, że student odczuwa potrzebę poznania treści wykładu i rozumie ich przydatność w procesie kształcenia, a wykładowca utwierdza się w przekonaniu, że jego wysiłki przynoszą efekty. Innymi słowy, wprowadzenie miało wzbudzić zainteresowanie studentów problematyką wykładów, przyciągnąć ich uwagę i utrwalić przekonanie o przydatności prezentowanych treści w przyszłej pracy zawodowej. Czas realizacji modułu to około 5 minut.

Moduł II, kontrolny: jego celem było sprawdzenie stopnia przygotowania się studentów do wykładu.

Podstawą realizacji modułu kontrolnego było wykorzystanie wielopoziomowego testu kompetencji, składającego się z 7–10 zadań w zależności od złożoności problematyki, jej trudności czy nagromadzonych składników strukturalnych wiedzy (opisu, wyjaśnienia, ocen czy norm). Celem modułu kontrolnego było sprawdzenie stopnia przygotowania studentów do wykładu. Zakres treści testu obejmował zazwyczaj znajomość podstawowych pojęć z zakresu warstwy opisowej i wyjaśniającej (aspekt poznawczy) oraz znajomość niektórych fragmentów lektur przygotowawczych, dobranych pod kątem ich szczególnej doniosłości albo ładunku problemowego, a także związków z poprzednimi treściami wykładów.

---

<sup>9</sup> Wprowadzenie, o którym mowa, odnosiło się do każdego jednostkowego wykładu. Należy również zaznaczyć, że jeszcze przed rozpoczęciem cyklu wykładów zaprezentowano tak zwane wprowadzenie ogólne (pierwsze zajęcia), którego celem było: zapoznanie studentów z programem nauczania danego przedmiotu, wprowadzenie w problematykę wykładów, zaprezentowanie efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, uświadomienie studentom znaczenia podjętej problematyki w całokształcie przygotowania zawodowego.

Głównym zadaniem modułu było dopingowanie studentów do aktywności, do permanentnego korzystania z obudowy dydaktycznej. Założono, że zadaniem modułu będzie kontrolowanie stopnia przygotowania się studentów do wykładu (pojęcia, terminologia), oceny rozumienia treści i korygowanie ewentualnych błędnie prezentowanych przez nich informacji. Założono również, że to ostatnie można osiągnąć: drogą takiego formułowania podawanych tematów, aby stwarzały one sytuacje problemowe, a także drogą natychmiastowej reakcji wykładowcy na informacje i wyjaśnienia wadliwe, o ile nie zostały one skorygowane wcześniej przez innych studentów<sup>10</sup>. Istotnym było zadbanie, aby proces ten odbywał się natychmiast, w łączności z wykładowcą jako „instytucją korektywną”. Innymi słowy, proces ten wyposażał wykład w istotną cechę nauczania programowanego, jaką było sprzężenie zwrotne. Aby jednak mogło ono zaistnieć, musiała nastąpić szybka ocena testów za pomocą nieskomplikowanego, konwencjonalnego klucza. Czas realizacji modułu drugiego to około 15–20 minut.

Moduł III, tak zwany autorski: jego celem była prezentacja głównych treści wykładu i jednostkowych problemów, a dokładniej – zapoznanie studentów z trudniejszym materiałem, zawierającym kontrowersyjne treści i problemy szczególnie aktualne oraz doniosłe, a także z komentarzem metodycznym i metodologicznym, jak również z własnymi uzupełnieniami do istniejącej literatury w oparciu o na przykład badania czy przemyślenia wykładowcy.

Założono, że struktura wykładu powinna być odpowiednio uporządkowana, ułożona w logiczną całość, a jednostkowe elementy scalone w jednolite ujęcie syntetyczne. W tej części wykładu powinny zostać wykorzystane wszelkie komunikaty dydaktyczne obudowy wykładu oraz dostępne i celowo zastosowane środki techniczne i materiały multimedialne.

Należy również zwrócić uwagę, że w tego typu wykładzie bardzo ważne będzie ciągłe odwoływanie się wykładowcy do przyjętej strategii wykładu, miejsca i roli wszystkich jego elementów składowych oraz uświadamianie tego faktu studentom, mimo że w obudowie dydaktycznej przeznaczonego dla studenta scenariusza wykładu, jak też w prezentowanych materiałach wizualnych zawsze powinny pojawiać się informacje ukazujące istotną dla ogólnej struktury wykładu pozycję każdego elementu, niezależnie od tego, czy element ten będzie omówiony na wykładzie w części autorskiej, w treściach semiprogramowanych, w testach kompetencji czy w ogóle zostanie pominięty. Na realizację tego modułu powinno się przeznaczyć około 40 minut.

Moduł IV, kontrolny: jego celem powinno być sprawdzenie stopnia przyswojenia i zrozumienia treści wykładu.

---

<sup>10</sup> Sprawdzenie stopnia przygotowania studentów do wykładu jest niezbędne przede wszystkim w kontekście ich samodzielnej pracy nad rozwiązywaniem problemów. Do rozwiązania konieczny jest pewien wyjściowy zasób wiadomości i umiejętności, których brak mógłby uczynić problem albo w ogóle niezrozumiałym dla studenta, albo zbyt trudnym. Dlatego dzięki wcześniejszemu przygotowaniu się (obudowa i materiały semiprogramowane) student może zrozumieć problem, określić go oraz rozwiązać. Brak wiedzy podstawowej wypacza, czyni niemożliwym nauczanie problemowe. Jeśli student nie ma wiedzy wyjściowej, nie rozwiąże problemu.

Podstawą realizacji modułu kontrolnego było wykorzystanie wielopoziomowego testu kompetencji, składającego się z 7–10 zadań w zależności od złożoności problematyki wykładu, jej trudności czy nagromadzonych składników strukturalnych wiedzy, zwłaszcza czynników wartościujących oraz norm, które pozwalają na ukształtowanie zasad postępowania studentów, a przede wszystkim przygotowują do zmian w otaczającej rzeczywistości. Celem modułu kontrolnego było zatem nie tylko sprawdzenie stopnia przyswojenia i zrozumienia treści wykładu, lecz również dbałość o trwałość wiedzy przyswojonej na wykładzie. Czas realizacji modułu to około 15–20 minut.

Moduł V, podsumowujący: jego celem było ugruntowanie poznanej wiedzy poprzez zwięzłe, syntetyczne podsumowanie treści wykładu, zaprezentowanie wniosków końcowych, zarysowanie – również syntetycznie – kierunków i perspektyw rozwoju przedmiotu oraz dokonanie przebiegu oceny zajęć, aktywności grupy lub poszczególnych studentów (jeśli to możliwe ze względu na czas). Podsumowanie można również potraktować jako mobilizację studentów i zachęcenie ich do dalszej aktywności. Czas realizacji modułu to około 5 minut<sup>11</sup>.

### 3. Organizacja badań

Aby odpowiedzieć na pytanie, jaka jest skuteczność nowej, zmodyfikowanej modułowej formy organizacji wykładu akademickiego, przeprowadzono badania eksperymentalne na grupie 106 studentów Koszalińskiej Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych w roku akademickim 2017–2018. Podstawowym celem badań opartych na naturalnym eksperymencie pedagogicznym było określenie skuteczności modułowej formy organizacji wykładu akademickiego. W szczególności chciano uzyskać odpowiedź na pytanie: czy i w jakim stopniu zmodyfikowana modułowa forma organizacji wykładu akademickiego z zakresu treści programowych przedmiotu „metodologia badań społecznych”<sup>12</sup> może się przyczynić do uzyskania przez studentów: a) pełnej, gruntownej wiedzy; b) jej rozumienia oraz nabycia faktycznych umiejętności rozwiązywania problemów c) standardowych i d) niestandardowych?

---

<sup>11</sup> Zaprezentowany czas realizacji poszczególnych modułów wykładu należy traktować jako orientacyjny i zmienny w zależności od złożoności treści wykładu, aktywności studentów czy atrakcyjności przekazu.

<sup>12</sup> Treści programowe przedmiotu metodologia badań społecznych: wykład 1 – określenie przedmiotu, zakresu, celów badań oraz sformułowanie problemów i hipotez; wykład 2 – wyodrębnienie i zdefiniowanie zmiennych i wskaźników; wykład 3 – wybór strategii badań (strategia: diagnostyczna, eksperymentalna, operacyjna, ewaluacyjna, korelacyjna, *ex post facto*) oraz metod technik i narzędzi; wykład 4 – opracowanie procedury badań i przeprowadzenie badań (określenie terenu badań i populacji badawczej; dobór próby; opracowanie organizacji i sposobu prowadzenia badań); wykład 5 – analiza i opracowanie wyników badań (analiza ilościowa i jakościowa); wykład 6 – opracowanie wniosków końcowych z badań; wykład 7 – przeniesienie wyników badań do praktyki pedagogicznej.

W celu uzyskania wiarygodnych materiałów porównawczych organizację badania eksperymentalnego oparto na planie eksperymentalnym grup równoległych w warunkach zwykłych, w pełni naturalnych, nieodbiegających od norm ani w sensie pozytywnym, ani negatywnym. Badania trwały jeden semestr i realizowane były w dwóch grupach. W grupie eksperymentalnej prowadzono wykład według zmodyfikowanej modułowej formy organizacyjnej, a w grupie drugiej – w sposób konwencjonalny, z zachowaniem jego dotychczasowej, tradycyjnej formy.

Końcowe rezultaty kształcenia wiedzy i umiejętności z zakresu metodologii badań społecznych oraz tak zwane profesjonalne przygotowanie do zawodu oceniono za pomocą baterii testów kompetencji umożliwiających sprawną diagnozę i ocenę zmian, jakie zaszły w systemie wiadomości oraz umiejętności studentów. Była to grupa testów o wymaganiach egzaminacyjnych wielostopniowych<sup>13</sup>, a do rzetelności pomiaru użyto współczynnika  $\alpha$  Cronbacha [4]. Uzyskane przez grupę kontrolną wyniki stanowiły skalę porównawczą (punkt odniesienia) dla grupy eksperymentalnej. Testy kompetencji zostały wykorzystane dwukrotnie, podczas badań wstępnych i końcowych po przeprowadzeniu cyklu wykładów. Graficznie prezentuje to schemat 1.

---

13. Testy sprawdzające o wymaganiach wielostopniowych charakteryzują się tym, że oceny rozwiązania poszczególnych zadań dokonuje się w skali wielowartościowej: „rozwiązał zadanie”, „nie rozwiązał zadania”, „rozwiązał zadanie częściowo”. W tym przypadku student mógł uzyskać różną liczbę punktów za rozwiązanie każdego z zadań testu w zależności od stopnia poprawności odpowiedzi lub poprawności wykonania zadania.

**Schemat 1. Organizacja badań eksperymentalnych**

ETAPY BADAŃ	Czynności badawcze	
	Wstępny podział populacji badawczej na grupy	
	Grupa A	Grupa B
<b>BADANIA WSTĘPNE</b>	<b>Przeprowadzenie wielostopniowych testów kompetencji</b>	
	Analiza wyników	
	Podział grup na grupę eksperymentalną (E) i grupę kontrolną (K)	
	GRUPA A (eksperymentalna) Cx	GRUPA B (kontrolna) C
	<b>Zastosowanie kanonu jedynej różnicy J.S. Milla</b> 1. Te same warunki odbywania zajęć dla grup eksperymentalnej i kontrolnej. 2. Te same treści programowe przedmiotu metodologia badań społecznych dla grup: eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K). 3. Ten sam czas odbywania zajęć. 4. Ten sam wykładowca. Jedyna różnica to zajęcia prowadzone w grupie A za pomocą nowej formy wykładu.	
	Przeprowadzenie cyklu wykładów, problematyka: metodologia badań społecznych (czas realizacji: 16 godzin)	
	Modułowa forma organizacji wykładu	Wykład konwencjonalny
	<b>Zmienne</b>	
	Zmienna niezależna: – modułowa forma wykładu akademickiego	Zmienna zależna: – wiedza (poziom i jakość jej opanowania) – rozumienie – umiejętność wykorzystanie wiedzy w sytuacjach standardowych – umiejętność wykorzystania wiedzy w sytuacjach niestandardowych
<b>BADANIA KOŃCOWE</b>	<b>Przeprowadzenie wielostopniowych testów kompetencji</b>	
	Analiza wyników w grupie eksperymentalnej i kontrolnej	

Źródło: opracowanie własne. Cx i C oznaczają warunki, w jakich przeprowadzono eksperyment, przy czym C obejmuje warunki wspólne dla grup E i K, natomiast x oznacza element jedynej różnicy. W tym przypadku było to wykorzystanie w procesie kształcenia modułowej formy organizacji wykładu akademickiego.

Przed przystąpieniem do badań wybrano 117 studentów, którzy prezentowali zbliżony bądź wyrównany poziom ogólnej sprawności umysłowej i podobne wyniki w studiowaniu oraz studiowali ten sam przedmiot. Niemniej do badań zakwalifikowano 108 studentów, których podzielono na dwie grupy: eksperymentalną (AE) i kontrolną (BK). Podstawą doboru grup stały się aktualnie uzyskane wyniki z zaliczeń innych przedmiotów oraz wyniki nauczania osiągnięte przez studentów w roku poprzedzającym badania właściwe. Studentów, którzy uzyskali nieco słabsze wyniki, zakwalifikowano do grupy eksperymentalnej (E), a tych, którzy uzyskali wyniki nieco lepsze – do grupy kontrolnej (K). W grupie E znalazło się 52 studentów, a w grupie K – 56 studentów. Ostatecznie we wszystkich etapach badań

pilotażowych, wstępnych i końcowych uczestniczyło w grupie E 50 studentów, a w grupie K 56 studentów.

Aby dowiedzieć się: 1) czy porównywane grupy faktycznie prezentują względnie wyrównany poziom wiedzy na temat zagadnień będących przedmiotem eksperymentu, a także 2) czy dokonano trafnego doboru studentów do grupy E i K, przeprowadzono badania pilotażowe w oparciu o treści przedmiotu: metodologia badań społecznych. Obliczone na podstawie danych liczbowych średnie arytmetyczne i wariancje potwierdziły prawidłowość doboru grup do eksperymentu; grupy kontrolne uzyskały nieco lepsze wyniki niż grupy eksperymentalne. Należało jeszcze odpowiedzieć na pytanie, czy wariancje i średnie arytmetyczne grup wybranych do badań różnią się istotnie. W tym celu przy analizie posłużono się średnim testem Kołmogorowa i Smirnowa<sup>14</sup>, za pomocą którego wykazano, że wszystkie zmienne losowe (wyniki testu) pochodzą z populacji o rozkładach, które można aproksymować za pomocą rozkładów normalnych; w każdej grupie otrzymano:  $D < \frac{\lambda}{\sqrt{n}}$ .

W celu udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy wariancje i średnie arytmetyczne grup wybranych do badań różnią się istotnie, zastosowano test istotności  $F$  oraz  $t$ -Studenta.

Obliczone wartości funkcji testowej  $F_0$  dla grup E i K wyniosły: grupa E:  $F_0 = 0,61$ , grupa K:  $F_0 = 0,72$ . Odczytane z tablic<sup>15</sup> wartości funkcji  $F_{0,05}$  wyniosły: dla grupy E  $\nu = 50$   $df$  stopniach swobody  $F_{0,05} = 1,60$ ; dla grupy K  $\nu = 56$   $df$  stopniach swobody  $F_{0,05} = 1,56$ . W każdym przypadku otrzymano  $F_0 < F_{0,05}$ , co dało podstawę do twierdzenia z ryzykiem błędu wynoszącym 5%, że pomiędzy wariacjami porównywanych grup nie było istotnej różnicy. Wynik ten umożliwił zastosowanie testu  $t$ -Studenta, który dał odpowiedź na pytanie, czy średnie arytmetyczne wziętych do badań grup różnią się istotnie. Korzystając ze wzoru  $t$ -Studenta, obliczono: dla grupy E:  $t_0 = 1,67$ , dla grupy K:  $t_0 = 1,74$ . Odczytane z tablic  $t$ -Studenta<sup>16</sup> wartości graniczne dla porównywalnych grup E i K wyniosły przy  $\nu = 104$   $df$   $t_{0,05} = 1,984$ . W każdym przypadku otrzymano  $t_0 < t_{0,05}$ , wyprowadzono więc wniosek, że pomiędzy średnimi arytmetycznymi wyrażającymi dotychczasową wiedzę i umiejętności z zakresu metodologii badań społecznych studentów z grup, które poddano eksperymentowi, nie ma istotnej różnicy. Odpowiednie grupy uznano zatem za równoważne i przyjęto je do dalszych badań eksperymentalnych. Grupą eksperymentalną została grupa A, która w badaniach pilotażowych uzyskała nieco gorsze wyniki niż grupa B.

<sup>14</sup> G.A. Lienert, *Verteilung Freie Methoden in der Biostatistic dargestellt au Beispielen aus der psychologischen, medizinischen Und biologischen Forschung*, Meisenheim 1962; W.W. Kubielski, A.A. Suchocka, *Statystyka dla pedagogów. Podstawowe pojęcia i techniki opracowywania wyników badań*, Słupsk 2003.

<sup>15</sup> J.P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, przeł. J. Wojtyniak, Warszawa 1964.

<sup>16</sup> Ibidem.

#### 4. Wyniki wstępne i końcowe badań eksperymentalnych

Eksperyment właściwy rozpoczął się od badań wstępnych, w których chciano dowiedzieć się, jaki poziom wiedzy i umiejętności w związku z przyszłymi treściami wykładów prezentują wybrani do badań studenci z grup E i K. Badania przeprowadzono wielopozomowym testem kompetencji, w którym zamieszczono pytania i zadania z zakresu wiedzy ogólnej, rozumienia oraz umiejętności rozwiązywania problemów w sytuacjach standardowych i niestandardowych. Problematyka testu koncentrowała się na zagadnieniach przedmiotu metodologii badań społecznych. W celu porównania wyników ten sam test zastosowano również w badaniach końcowych. Charakterystykę grup E i K oraz wyniki badań wstępnych i końcowych prezentuje tabela 1.

**Tabela 1. Charakterystyka grupy eksperymentalnej (E) i grupy (K) kontrolnej w badaniach wstępnych i końcowych**

Lp.	Grupa badawcza	Liczba badanych	Liczba uzyskanych punktów	Liczba maksymalna punktów	Charakterystyki		
					$\bar{x}$	$S^2$	$S$
<b>Badania wstępne</b>							
1.	E	50	214	1250	4,28	4,02	2,00
2.	K	56	297	1400	5,30	3,89	1,95
		$\sum n = 106$					
<b>Badania końcowe</b>							
1.	E	50	1112	1250	22,24	3,34	1,82
2.	K	56	879	1400	15,69	5,47	1,86
		$\sum n = 106$					

Źródło: badania własne.

Obliczone na podstawie danych liczbowych średnie arytmetyczne i wariancje jeszcze raz potwierdziły prawidłowość doboru grup do eksperymentu. Aby dowiedzieć się, czy między średnimi arytmetycznymi wyników grup E i K istnieje istotna różnica, posłużono się testem Kołmogorowa i Smirnowa<sup>17</sup>; za jego pomocą wykazano, że wszystkie zmienne losowe (wyniki testu) pochodzą z populacji o rozkładach, które można aproksymować za pomocą rozkładów normalnych, a zatem należy postawić pytanie: czy wariancje i średnie arytmetyczne grup wybranych do badań różnią się istotnie? Aby odpowiedzieć na tak postawione pytanie, zastosowano ponownie test istotności  $F$  oraz  $t$ -Studenta.

Obliczono wartość funkcji testowej  $F_0$  dla grupy E:  $F_0 = 1,39$  i dla grupy K:  $F_0 = 1,14$ . Odczytane z tablic wartości funkcji  $F_{0,05}$  wyniosły: dla grupy E przy  $\nu = 49$   $df$  stopniach

<sup>17</sup> W.W. Kubielski, Suchocka A.A., *Statystyka dla pedagogów...*, op. cit., s. 185 i nn.; R. Zieliński, *Tablice statystyczne*, Warszawa 1972.



swobody  $F_{0,05} = 1,60$  i dla grupy K przy  $\nu = 55$  *df* stopniach swobody  $F_{0,05} = 1,56$ . W każdym przypadku otrzymano  $F_0 < F_{0,05}$ , co dało podstawę do twierdzenia na poziomie istotności wynoszącym 5%, że pomiędzy wariancjami porównywanych grup nie było istotnej różnicy. W związku z powyższym zastosowano test *t-Studenta*, który dał odpowiedź na pytanie, czy średnie arytmetyczne grup wybranych do badań do badań grup różnią się istotnie. Korzystając ze wzoru *t-Studenta*, obliczono: dla grupy E:  $t_o = 1,84$ , dla grupy K:  $t_o = 1,69$ . Odczytane z tablic *t-Studenta* wartości graniczne dla porównywalnych grup wyniosły: dla grupy E i K przy  $\nu = 104$  *df*  $t_{0,05} = 1,984$ . W każdym przypadku otrzymano  $t_o < t_{0,05}$ , wyprowadzono zatem wniosek, że pomiędzy średnimi arytmetycznymi wyrażającymi wiedzę poddanych eksperymentowi grup z zakresu przyszłych tematów zajęć nie ma istotnej różnicy; innymi słowy, grupy okazały się równoważne. Zatem grupy E i K mogły uczestniczyć w dalszych częściach eksperymentu.

Po siedmiu półtoragodzinnych wykładach z tematyki metodologii badań społecznych, prowadzonych według nowej, zmodyfikowanej modułowej formy organizacyjnej wykładu, ponownie przeprowadzono ocenę wiedzy i umiejętności uczestniczących w badaniach studentów grup E i K. Podobnie jak za pierwszym razem posłużono się tą samą procedurą statystyczną wykorzystaną w badaniach początkowych i wstępnych. W pierwszej kolejności należało zatem odpowiedzieć na pytanie, czy między średnimi arytmetycznymi wyników grup E i K istnieje istotna różnica. W tym celu za pomocą testu Kołmogorowa i Smirnowa wykazano, że wszystkie zmienne losowe pochodzą z populacji o rozkładach, które można aproksymować za pomocą rozkładów normalnych. Zatem zastosowano test *F*, którego wartości dla poszczególnych grup wyniosły: dla grupy E:  $F_0 = 2,76$ , dla grupy K:  $F_0 = 1,12$ . Odczytane z tablic wartości funkcji  $F_{0,05}$  wyniosły: dla grupy E przy  $\nu = 49$  *df* stopniach swobody  $F_{0,05} = 1,60$ , dla grupy K przy  $\nu = 55$  *df* stopniach swobody  $F_{0,05} = 1,56$ . W przypadku grupy E otrzymano  $F_0 > F_{0,05}$ , w przypadku grupy K:  $F_0 < F_{0,05}$ , co dało podstawę do twierdzenia z wynoszącym 5% ryzykiem błędu, że wariancje porównywanych grup różnią się istotnie. Skoro zaś wariancje wyników istotnie się różnią, zastosowano dla hipotezy zerowej test ( $H_0$ ) istotności  $C^{18}$ . Obliczona wartość  $C_0$  dla grupy K wyniosła 3,97, a wartość krytyczna  $C_{0,05}$  odczytana z tablic  $C_{0,05} = 1,967$ . Ponieważ  $C_0 > C_{0,05}$ , wyprowadzono wniosek, że pomiędzy średnimi arytmetycznymi wyników grup poddanych eksperymentowi w badaniach końcowych występuje istotna różnica. Zgodnie więc z hipotezą  $H_0$ , zakładającą równość średnich arytmetycznych wyników odpowiednich grup E i K, przyjęto hipotezę alternatywną, stwierdzającą istotną różnicę pomiędzy wynikami grup E i K. Przyjmując poziom istotności  $\alpha = 0,05$ , można było stwierdzić z ryzykiem błędu na poziomie 5%, że grupa eksperymentalna (E), która uczestniczyła w wykładach prowadzonych według nowej formy organizacyjnej, osiągnęła wyniki zdecydowanie wyższe w każdym

---

<sup>18</sup> G. Clauss, H. Ebner, *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*, przeł. J. Olesiak, Warszawa 1972.

z rozpatrywanych parametrów, zarówno statystycznych, jak i we wskaźnikach punktowych, w porównaniu do wyników osiągniętych przez studentów z grupy kontrolnej (K), którzy uczestniczyli w wykładach konwencjonalnych. Obrazują to tabele 1 i 2.

**Tabela 2. Wyniki wyrażone w punktach w poszczególnych zakresach po dokonaniu interpolacji w badaniach wstępnych i końcowych**

Wskaźnik	Badania wstępne		Maksymalna liczba punktów możliwa do zdobycia		Badania końcowe		Skuteczność $S_x = \frac{M}{C_{\max}} \cdot 100\%$	
	Grupy							
	E	K	E	K	E	K	E Wog K	
Wiedza	54	67	400	448	372	374	93,00%	83,48%
Rozumienie	26	40	300	336	272	235	90,66%	69,94%
Rozwiązywanie problemów w sytuacjach standardowych	10	14	300	336	277	215	92,33%	63,98%
Rozwiązywanie problemów w sytuacjach niestandardowych	4	8	250	280	191	55	76,40%	19,64%
Maksymalna liczba punktów	94	129	1250	1400	1112	879		

Źródło: badania własne. Oznaczenia:  $M$  – badane kryterium: wiedza, rozumienie, stosowanie wiedzy w sytuacjach standardowych i niestandardowych oraz wiedzę ogólną;  $C_{\max}$  – maksymalna możliwa do uzyskania liczba punktów w poszczególnych kryteriach;  $S_x$  – syntetyczny wskaźnik skuteczności.

We wszystkich wynikach ujętych liczbowo i w wyliczonych czterech wskaźnikach, to jest: wiedzy ogólnej, jej rozumienia oraz umiejętności zastosowania wiedzy w sytuacjach standardowych i niestandardowych, studenci z grupy eksperymentalnej (E) uzyskali znacznie lepsze rezultaty niż ich koledzy i koleżanki z grupy kontrolnej (K). Łatwo zauważyć, że o ile na poziomie zdobytej wiedzy ogólnej z zakresu metodologii badań społecznych wyniki uzyskane przez grupy E i K zbytnio od siebie nie odbiegają, o tyle umiejętności rozwiązywania problemów w sytuacjach standardowych [(E) $S_x$  = 92,33% i (K) $S_x$  = 63,98%], a zwłaszcza niestandardowych [(E) $S_x$  = 76,40% i (K) $S_x$  = 19,64%], wskazują na znaczne i bardzo znaczne różnice. Różnice te nie powstały zatem przypadkowo, lecz są wynikiem zastosowania nowej modułowej formy organizacji wykładu akademickiego.

## Zakończenie

W świetle przeprowadzonych badań i uzyskanych wyników okazało się, że nowa forma organizacji wykładu w postaci modułów, które dają się łatwo modyfikować i optymalizować, może przyczynić się do podniesienia skuteczności kształcenia w szkole wyższej – przynajmniej w tym kluczowym elemencie, jakim jest wykład akademicki. Zarówno przeprowadzone wcześniej badania, którym poddano poszczególne elementy wykładu: obudowę dydaktyczną, algorytmy organizacji czynności studenta i wykładowcy, scenariusze wykładów przeznaczonych dla studenta i dla nauczyciela akademickiego, semiprogramowanie treści wykładów oraz wielopoziomowe testy kompetencji<sup>19</sup>, jak też badania opisane w niniejszej pracy wyraźnie wskazują, że jest to bardziej niż obiecujący kierunek poszukiwań. Niestety na prezentowanym obecnie etapie wymaga on jeszcze wielu żmudnych prób, opisu i optymalizacji dostosowujących wykład do realnych możliwości realizacji i osiągnięcia zamierzonych celów.

Na zakończenie warto powtórzyć jeszcze raz myśl, którą już prezentowano w poprzednich opracowaniach przy okazji badania skuteczności różnych elementów wykładu. Otóż poszukiwanie nowej, skuteczniejszej formuły wykładu nie może prowadzić do pełnego negowania wykładów konwencjonalnych. Drogi prezentacji wiedzy i umiejętności są i muszą być różnorodne, a rzeczywiście efektywne, to jest rzetelne, obiektywne, trafne i precyzyjne przekazy oraz prezentacje wymagają twórczego stosowania zarówno wykładów „nowej formuły”, jak i wykładów konwencjonalnych.

## Bibliografia

- Clauss G., Ebner H., *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*, przeł. J. Olesiak, Warszawa 1972.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 1999.
- Guilford J.P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, przeł. J. Wojtyniak, Warszawa 1964.
- Hendrykowski M., *Język ruchomych obrazów*, Poznań 1999.
- Jagodzińska M., *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, Warszawa 1991.
- Kąkolewicz M., *Klasyfikacja form komunikatów dydaktycznych*, „Neodidagmata” 1996, nr XXII.
- Kubielski W.W., *Efektywność kompleksowo obudowanego wykładu problemowo-semiprogramowanego w szkole wyższej. Effectiveness of completely enclosed problematic and*

---

<sup>19</sup> W.W. Kubielski, *Wpływ odpowiednich form oceny i metod sprawdzania bieżących i końcowych rezultatów kształcenia na wartość tej oceny i obiektywną ocenę kształcenia*, „Przegląd Humanistyczny. Pedagogika. Politologia. Filologia” 2011, nr 4; W.W. Kubielski, *Unowocześnienie procedury konstruowania i oceny kompleksowej obudowy dydaktycznej zajęć przeznaczonej dla studentów*, „Zeszyty Naukowe SSW Stargaradinum” 2012, z. 4; W.W. Kubielski, *Kompleksowo obudowany wykład...*, op.cit.; W.W. Kubielski, *Nowa forma organizacji wykładu akademickiego*, [w:] *Innowacyjność w zarządzaniu oświatą*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2015.

- semi-programmed lecture at the university*, „General and Professional Education” 2014, nr 2.
- Kubielski W.W., *Kompleksowo obudowany wykład problemowo-semiprogramowany w szkole wyższej*, „Przegląd Humanistyczny. Pedagogika. Politologia. Filologia” 2013, nr 7.
- Kubielski W.W., *Nowa forma organizacji wykładu akademickiego*, [w:] *Innowacyjność w zarządzaniu oświatą*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2015.
- Kubielski W.W., *Unowocześnienie procedury konstruowania i oceny kompleksowej obudowy dydaktycznej zajęć przeznaczonych dla studentów*, „Zeszyty Naukowe SSW Stargaradinum” 2012, z. 4.
- Kubielski W.W., *Wpływ odpowiednich form oceny i metod sprawdzania bieżących i końcowych rezultatów kształcenia na wartość tej oceny i obiektywną ocenę kształcenia*, „Przegląd Humanistyczny. Pedagogika. Politologia. Filologia” 2011, nr 4.
- Kubielski W.W., Błaszczyk-Kubielska E., *Analiza i ocena przekazu komunikatów dydaktycznych za pomocą prezentacji multimedialnej*, „Zeszyty Naukowe Koszalińskiej Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych” 2010, z. 5.
- Kubielski W.W., Suchocka A.A., *Statystyka dla pedagogów. Podstawowe pojęcia i techniki opracowywania wyników badań*, Słupsk 2003.
- Lienert G.A., *Verteilung Freie Methoden in der Biostatistic dargestellt au Beispielen aus der psychologischen, medizinischen Und biologischen Forschung*, Meisenheim 1962.
- Strykowski W., *Rola mediów w edukacji*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 2.
- Zieliński R., *Tablice statystyczne*, Warszawa 1972.

Wiesław W. Kubielski

### **Skuteczność modułowej formy organizacji wykładu akademickiego**

Poszukiwania skutecznej formy organizacyjnej współczesnego wykładu akademickiego doprowadziły autora niniejszego artykułu do opracowania modułowej koncepcji wykładu akademickiego, w której twórczo wykorzystano założenia: technologii kształcenia, konstruowania obudowy dydaktycznej, problemowo-semiprogramowanej ekspozycji treści wykładu, przekazu prezentacji multimedialnej, procesu komunikowania informacji oraz teorii prezentacji multimedialnej. Strukturę organizacyjną wykładu oparto na pięciu modułach: pierwszy to moduł wprowadzający; drugi – kontrolny wartościujący stopień przygotowania studentów do wykładu; trzeci – autorski, prezentujący główne treści wykładu przez wykładowcę; czwarty – sprawdzający stopień przyswojenia i zrozumienia przez studentów treści wykładu; piąty – podsumowujący i ugruntowujący poznaną wiedzę oraz zachęcający studentów do dalszej aktywności na kolejnych wykładach. Założono, że powstała nowa koncepcja organizacji wykładu umożliwi: prezentację określonego kompendium wiedzy nie tylko przy aktywnej postawie wykładowcy, lecz również studenta; harmonijne łączenie tekstów konwencjonalnych z tekstami semiprogramowanymi; zmotywowanie studentów do recepcji treści wykładu poprzez wyzwalanie różnych rodzajów ich aktywności (intelektualnej, praktycznej, empirycznej, emocjonalnej); zapewnienie sprzężenia zwrotnego (student – wykładowca), co w konsekwencji pozwoli na bieżącą obserwację i ewentualną korektę organizacji i przebiegu wykładu.

Wartość opisanej koncepcji wykładu poddano porównawczym badaniom eksperymentalnym. Uzyskane wyniki (tabele 1 i 2) wykazały ponad wszelką wątpliwość, że nowa modułowa forma organizacji wykładu może przyczynić się do podniesienia skuteczności kształcenia przynajmniej w tym kluczowym elemencie, jakim jest wykład akademicki.

**Słowa kluczowe:** wykład; organizacja; skuteczność.

### **Effectiveness of the modular form of organization the academic lecture**

Search for an effective organizational form of the academic lecture; lead the author of this article to elaborate a modular conception of an academic lecture, in which he used creatively such assumptions as: education technology, construction of didactic case, problem-semi-programmed lecture content, multimedia presentation direct, information communication process and multimedia presentation theory. The organizational structure of an academic lecture based on five modules: first – introduction, second – a control module that shows how students are prepared, the third one that presents the main content of a lecture, the next is a control module that checks acquisition and understanding by students and the last – summary module that consolidate a fresh knowledge and encouraging students to continue their activity on subsequent lectures. It was assumed that a new concept for the organization of the lecture was created that would enable: firstly, the presentation of a specific compendium of knowledge not only with not the active attitude of the lecturer, but also the students; secondly, harmonious combination of conventional texts with semi-programmed texts; third, the concept will motivate students to the reception of the lecture content that trigger various types of their activity (intellectual, practical, empirical, emotional); the last, feedback (student-lecturer) that in consequences cause present observation and eventual correction of the organization and course of the lecture.

The value of the lecture concept described was subjected to comparative experimental research. The results (tables 1 and 2) showed beyond any doubt that the new modular form of the organization of the lecture can contribute to the improvement of the effectiveness of education at least in this element, which is an academic lecture.

**Keywords:** lecture; organization; effectiveness.

*Translated by Natalia Błaszczuk, Wiesław W. Kubielski*



Roman Monko  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk  
National Pedagogical University

## **TRAINING OF THE TEACHER OF THE PRODUCTION TRAINING, GENERAL TECHNICAL SUBJECTS AND CRAFTS IN UKRAINE (SECOND HALF OF THE XX<sup>TH</sup> CENTURY)**

Long-term reform of the secondary education system demands the improvement of the teachers training, in particular, teacher of Crafts and Technologies. In the process of solving this problem it is necessary to take into account the experience of future teachers training in Ukraine during the previous years as well as foreign experience.

Some aspects of the teachers training in XX<sup>th</sup> century were researched by A. Vykhreshch, who noted the connection of educational strategy with separate political leaders as the negative factor; the change of the leaders led to significant changes in the main problems of educational policy solving. Peculiarities of the teachers of Crafts training in pedagogical universities were researched by B. Struganets. Different aspects of the Crafts training of girls including the profile training, in the end of XIX<sup>th</sup> and beginning of XX<sup>th</sup> century were investigated by N. Sliusarenko.

The abovementioned scientists founded that in spite of separate failures, in general, the experience of pedagogical universities has a great importance for the improvement of the training of Crafts and Technology teachers today. Developed and tested in the past content, forms, methods and means of study are the basics of the effective work of faculties of the teachers of technologies training in modern Ukraine.

The objectives of the article – research and separation of the training strategies of the teacher of the General Technical Subjects (Production and Crafts training) in 1950–2000.

The tasks of the article are to highlight historical aspects of the training of the teacher of the Production Training, General Technical Subjects and Crafts in the second half of the XX<sup>th</sup> century; establishment of the stages of the teachers' training in pedagogical universities.

The improvement of training of the teacher in Ukraine has always been determined by tendencies of the school education development.

In post-war period significant changes in curricula of secondary schools have been made. Since the academic year 1954/1955 in 1<sup>st</sup>–4<sup>th</sup> grades lessons of Crafts were introduced,

in 5–7 grades – practical lessons in workrooms and in educational-research areas, in grades 8–10 – workshops. Therefore, in 1954, a curriculum was developed on the specialty “Teacher of Physics and Astronomy”, which initiated the training of future teachers of Production Training. The plan dealt with the introduction of the following educational disciplines: “Electrical engineering”, “Heat engineering”, “Technical Drawing”, “Workshop on automotive industry” and “Workshop on studying agricultural machines”.

In academic year 1955/1956 in some schools, the training of students of grades 8–10 was started in accordance with the specialties of qualified workers according to the approved list of professions.

In accordance with the changes in the secondary school, by the decision of the Council of Ministers of the Ukrainian Soviet Socialistic Republic “On additional measures to arrange the teaching staff training in educational institutions of the Ukrainian Soviet Socialistic Republic” (June 20, 1956) obliged the Ministry of Education from September 1<sup>st</sup>, 1956, to re-organize the natural sciences faculties of Lviv, Melitopol and Uman pedagogical institutes to Agrobiological faculties; Physics and Mathematics faculties of Kyiv, Kharkiv and Zaporizhzhya Pedagogical Institutes – to Physics and Technical faculties. This resolution also introduced a five-year term for students in integrated specialties and established a broad profile of teacher training. So, Physics and Mathematics faculties began to train teachers of Physics, Basics of Production and Drawing; at Natural-geographical faculties – teachers of Biology and Basics of Agriculture, etc.

Examples of subjects which were included into the curricula of pedagogical institutes are shown in table 1.

**Table 1. Subjects of the curricula of teachers training (1956)**

Specialty	Educational subjects
Teacher of Math and Technical Drawing	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Project and technical drawing</li> <li>– Basics of machine science</li> </ul>
Teacher of Math, Physics and Technical Drawing	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Technical drawing</li> <li>– Workshop in workrooms with the elements of the technology of materials               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Electro- and radio engineering</li> </ul> </li> <li>– Machine science with automotive workshop</li> </ul>
Teacher of Physics, Basics of production and Technical Drawing	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Technical drawing</li> <li>– Workshop in workrooms with the elements of the technology of materials               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Electro- and radio engineering</li> </ul> </li> <li>– Machine science with automotive workshop</li> </ul>



Teacher of Biology, Chemistry and Basics of Agricultural production	<ul style="list-style-type: none"> <li>– General agriculture with elements of agrochemistry</li> <li>– Workshop on studying agricultural machines               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Plant growing</li> <li>– Gardening</li> <li>– Stockbreeding</li> </ul> </li> <li>– Fundamentals of agricultural economy               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vegetable Farming</li> </ul> </li> </ul>
---	--

At the same time, the training of future teachers at the production and pedagogical faculties of technical higher educational institutions (HEIs) was implemented, which provided good engineering training, but fell behind in psychological and pedagogical training of future specialists.

Various approaches to training teachers who would provide the basics of industrial and agricultural production, imperfections in the formation of their professional qualities led to the need to improve the organization of training. Over time, scholars and practitioners came to the understanding that it would be advisable to train such specialists on the basis of pedagogical higher education institutions.

Implementation of this approach contributed to the adoption of the law *On strengthening the connection between school and life and further development of the system of public education in the USSR* in 1958<sup>1</sup>, where it was noted that the serious disadvantages of secondary and higher schools are the separation of education from life and the lack of training of graduates of the school to practical activities, therefore, it is necessary to organize training of teachers in Agronomy, Stockbreeding, Technology and other special subjects.

Decree of the Ministry of Education of the USSR no. 28 of February 24<sup>th</sup>, 1958, „on the condition of production training in schools of the republic” obliged school principals to revise and establish profiles of production training in accordance with the objectives of polytechnic education, the needs of the national economy, availability of personnel, production facilities and requirements of the Health Care. Production training profiles that do not meet the specified requirements, were proposed to be replaced by others, or to introduce workshops on mechanical engineering, agriculture and electrical engineering from 1958/1959 academic year. It was suggested to provide schools with Production Training with the necessary training and production facilities, to organize the construction of school and inter-school educational and production workshops and special workshops, to create studying areas, rooms of Physics, Biology, Chemistry, Machine Sciences etc<sup>2</sup>.

On May 15<sup>th</sup>, 1958, measures of the Ministry of Education of Ukrainian SSR were approved, requiring the introduction of production training for students of grades 8–10 in all

<sup>1</sup> Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования, Советская педагогика 1959, № 2, С. 3–14.

<sup>2</sup> Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, К., 1958, № 8, С. 17–21.

rural and urban secondary schools of Ukraine, creating an appropriate training and production base for this<sup>3</sup>.

In accordance with the plans for modernization of the school, it was planned to revise and strengthen the staff of the teachers of special subjects and the heads of production training, to equip metalwork, mechanical and joinery workshops, rooms of machine science, technical mechanics, agricultural machines, electrical engineering and automotive classes in all educational institutions.

By the decree of the Council of Ministers of the Ukrainian SSR dated April 25<sup>th</sup>, 1959, no. 602 *On the Status of Personnel Training in Pedagogical Institutions and Pedagogical Specialized Schools of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*<sup>4</sup>, engineering and pedagogical faculties were organized in Kyiv and Lviv Pedagogical Institutes. At these departments for the first time the training of teachers of Production Training began within the new independent specialty "Teacher of General Technical Subjects and Crafts".

But in 1960/1961 academic year engineering-pedagogical departments stopped to exist and teachers training was conducted at the departments of Physics and Math. The previous name of the specialty "Teacher of Physics and Basics of Production" was changed to "Teacher of Physics and General Technical Subjects". In addition, the specialty "Teacher of Physics and Technical Mechanics" was created.

In 1963/1964 academic year the final closure of the training of teacher of Physics and General Technical Subjects (absence of first-year students) started. In spite of this, in 1964/1965 in some pedagogical universities of Ukraine (Kamianets-Podilskii, Kyiv, Lugansk, Cherkasy, Chernigiv) new specialty was created "Teacher of Physics and Electrical Engineering".

During 1965–1969 the decrease of faculties which conducted training of specialists of mentioned specialties continued<sup>5</sup>. In 1965/1966 the study was conducted at 52 faculties, in 1966/1967 – at 22 faculties, in 1968/1969 – at 15 faculties.

From 1969/1970 the stage of increase of the teachers training started. In five pedagogical institutes (Drogobych, Kryvyi Rig, Slaviansk, Kherson, Chernigiv) training of specialists in the field of General Technical Subjects and Physics began, which meant a five-year period of study<sup>6</sup>. In 1970/1971 teachers of General Technical Subjects were trained in 13 pedagogical institutes (specialty "Physics and Electrical Engineering" – 7 faculties, "General Technical Subjects and Physics" – at 6 faculties)<sup>7</sup>. In 1971/1972 the specialty "General Technical Subjects and Physics" was also opened in Ternopil Pedagogical Institute.

---

<sup>3</sup> Ibidem, С. 16–20.

<sup>4</sup> *Об укреплении связи школы с жизнью, М.: Юридическая литература, 1961, С. 343.*

<sup>5</sup> *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Ф. 166, Оп. 15, Спр. 5268.*

<sup>6</sup> Ibidem, Спр. 7629.

<sup>7</sup> Ibidem, Спр. 8059.

According to the researcher B. Struganets<sup>8</sup>, despite the fact that at that time there was no legislative basis, a clear tendency was observed for the expansion of the number of specialties and the repeated transition to specialties of a broad profile. In 1972/1973 teachers of Biology and Basics of agricultural production were trained at 2 faculties, teachers of General Technical Subjects and Physics – at 7 faculties, teachers of Physics and Electrical Engineering – at 7 faculties. In the same academic year, 2 new faculties of General Technical Subjects were opened, where the training of teachers of General Technical Subjects and Crafts was started (Berdiansk and Glukhiv pedagogical institutes)<sup>9</sup>. And during 1973–1975 specialty “General Technical Subjects” was opened at the departments of Physics and Mathematics in Kyiv, Ternopil, Uman and Chernigiv pedagogical institutes instead of “General Technical Subjects and Physics”<sup>10</sup>.

In 1976, the training of a teacher of Crafts was carried out in the following specialties: “Teacher of General Technical Subjects and Crafts” (8 faculties), “Teacher of Biology and Basics of Agriculture” (1 faculty), “Teacher of General Technical Subjects and Physics” (4 faculties), “Teacher of Physics and Electrical Engineering” (4 faculties), “Teacher of General Technical Subjects, Crafts and Technical Drawing” (1 faculty)<sup>11</sup>; by the Decree of the Council of Ministers of the Ukrainian SSR of August 24<sup>th</sup>, 1976, *On the Status and Measures for Further Improvement of Crafts Studies and Professional Orientation of Students of Comprehensive Schools of the Republic*, the task of improving the training of a teacher of Crafts education was defined. Therefore, in order to train teachers for labour polytechnic workshops, automotive and agricultural mechanization, the specialization of students of general technical faculties of Ukraine was revised up to 1977/1978. In 1979 14 out of the 28 pedagogical institutes provided training for teachers of General Technical Subjects and Crafts<sup>12</sup>, and such approach was observed until 1984.

In 1984, the transition to a broader specialization in the training of teachers began again and intake of students was enrolled in the Poltava Pedagogical Institute to the specialty “Teacher of General Technical Subjects and Mechanization of Agriculture”<sup>13</sup>. In 1986, teachers of General Technical Subjects and Mechanization of Agriculture were already trained in three universities. In addition, the specialty “Teacher of General Technical Subjects and Computer Science” was opened in Drohobych Pedagogical Institute, specialty “Teacher of General Technical Subjects and Crafts, methodologist for vocational guidance” – in Poltava, Uman and Kherson pedagogical institutes<sup>14</sup>.

---

<sup>8</sup> Струганець Б. В. Підготовка вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах України (1958–1994 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01, „Теорія та історія педагогіки”, Б. В. Струганець, К., 1995, С. 18.

<sup>9</sup> Центральний державний архів..., ор. cit., Спр. 8609.

<sup>10</sup> Ibidem, Спр. 8720.

<sup>11</sup> Ibidem, Спр. 282.

<sup>12</sup> Ibidem, Спр. 520.

<sup>13</sup> Ibidem, Спр. 905.

<sup>14</sup> Ibidem, Спр. 978.

In 1987, teachers of General Technical Subjects in different specialties were trained at 28, and in 1988 – at 33 faculties. Among them, the training of specialists with qualification “Teacher of General Technical Subjects and Crafts” was carried out at 9 faculties, “Teacher of General Technical Subjects and Physics” – 8, “Teacher of General Technical Subjects and Mechanization of Agriculture” – 4, “Teacher of General Technical Subjects, vocational guidance methodologist” – at 7, “Teacher of General Technical Subjects and Computer Science” – 2, “Teacher of General Technical Subjects and Mechanization of Agriculture” – 1, “Teacher of Biology with additional specialty the Basics of Agriculture” – at 2 faculties<sup>15</sup>. These specialists worked in secondary schools as teachers of the subject “Crafts”, teachers at the interschool training and production combines, teachers and masters of Production Training of vocational education institutions, heads of art and crafts workshops and technical creativity.

Since 1988, another decline of the interest in training teachers of General Technical Subjects (Crafts) has begun on the state level. Pedagogical institutes were allowed to independently determine the specialization of the teacher of labour education, to develop curricula, to determine the volume of recruitment, taking into account local conditions and material and technical basis. All this led to an increase in the number of specialties and specializations, the discrepancy in the curriculum of teacher training, curriculum programs at the end of the XX<sup>th</sup> century.

## Conclusions

Improvement of training of the teacher of General Technical Subjects in Ukraine has always been the result of the changes in school education and the strategy of education development depended not only on social-economic conditions, but mostly on the activity of certain political leaders.

In the second half of the XX<sup>th</sup> century Teachers of General Technical Subjects in Ukraine provided teaching of the subject “Crafts” in secondary schools and educational subjects in interschool educational-industrial combines, production training of students in vocational education institutions, work of decorative and applied art groups and technical creativity.

The main stages of the improvement of teacher of General Technical Subjects training were: 1) stage of the foundation of the teacher of broad profile (1954–1958); 2) stage of the training of the teacher of profile Production Study (1958–1960); 3) stage of the cease of the training of the teacher of Production Study (1960–1969); 4) stage of the training of the teacher of General Technical Subjects (1969–1988); 5) stage of the decrease of interest to the training of the teacher of Crafts (1988–2000).

---

<sup>15</sup> Ibidem, Сnp. 1021.

## **Bibliography**

*Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования, Советская педагогика* 1959, № 2.

*Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, К., 1958, № 8.

*Об укреплении связи школы с жизнью*, М.: Юридическая литература, 1961.

*Центральний державний архів вищих органів влади та управління України*, Ф. 166, Оп. 15.

*Струганець Б. В. Підготовка вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах України (1958–1994 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01, „Теорія та історія педагогіки”*, Б. В. Струганець, К., 1995.

Roman Monko

### **Training of the teacher of the Production Training, General Technical Subjects and Crafts in Ukraine (second half of the XX<sup>th</sup> century)**

The article deals with the research of historical aspects of the development of the training of future teachers of the Production Training, General Technical Subjects and Crafts in higher educational institutions of Ukraine.

It was founded, that improvement of the teacher's training has always been the consequence of changes in school education and depended on social-economic conditions as well as on the activity of certain political leaders. The main stages of the teacher's training improvement in the second half of XX<sup>th</sup> century were: foundation of the wide profile teacher training (1954–1958); training of the teacher of the profile Production Training (1958–1960); closure of training of the teacher of the Production Training (1960–1969); training of the teachers of General Technical Subjects (1969–1988); decrease of the interest to the training of the teacher of Crafts (1988–2000).

**Keywords:** training of the teacher; teacher of the Production Training; teacher of Crafts; teacher of General Technical Subjects; teacher of Technologies.

### **Przygotowanie nauczyciela pracy, produkcyjnego nauczania i ogólnotechnicznych dyscyplin na Ukrainie (druga połowa XX wieku)**

Artykuł jest poświęcony badaniu historycznych aspektów przygotowania przyszłych nauczycieli pracy, produkcyjnego nauczania, ogólnotechnicznych dyscyplin w wyższych edukacyjnych zakładach Ukrainy.

Ustalono, że doskonalenie przygotowania nauczyciela zawsze było skutkiem przemian w szkolnej edukacji i zależało od warunków społeczno-ekonomicznych oraz od działalności konkretnych politycznych liderów. Głównymi etapami doskonalenia przygotowania nauczyciela w drugiej połowie XX wieku były: przygotowania nauczyciela szerokiego profilu (1954–1958); kształtowanie nauczycieli pracy profilowej (1958–1960); kończenie przygotowywania nauczyciela pracy (1960–1969); przygotowanie nauczycieli ogólnotechnicznych dyscyplin (1969–1988); obniżanie się zainteresowania przygotowywaniem nauczyciela pracy (1988–2000).

**Słowa kluczowe:** przygotowanie nauczyciela; nauczyciel pracy; nauczyciel ogólnotechnicznych dyscyplin.

*Tłumaczenie zbiorowe*

Vu Thi Phuong Le  
Entrepreneurship Innovation  
Vinh University, Vietnam

## PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF PEDAGOGIC STUDENTS AT UNIVERSITIES IN NORTHERN CENTRAL REGION OF VIETNAM NOWADAYS<sup>1</sup>

### Introduction

In social life since the past, most of the most urgent and topical issues to human beings have been finally urgent and topical issues in terms of values. Human being is the highest value of values. The value of the natural world is ultimately value for human being and of human being. The world's changes and the emergence of new values are demanding a philosophical system of life, a way of understanding life and human relationships arising from moral values<sup>2</sup>. Most recent studies acknowledged the objectiveness and subjectiveness of value<sup>3</sup>. VO is formed during the process an individual or a group participates in social relationships as the subject of such activities, aiming at fundamental values to the individual or group. The VO process always contains the elements of perception or cognition (assessment), will and emotion (test) and ethical and aesthetic aspects in personality development.

---

<sup>1</sup> Acknowledgements: this research is funded by the Center for Research – Entrepreneurship Innovation, Vinh University, under contract No 07/2017/TTNCKNST.

<sup>2</sup> See: H.S. Quy, *About value and Asian Value*, Hanoi 2006; N.Q. Uan, N. Thac, M.V. Trang, *Value – personality value orientation and value education*, Hanoi 1995; V.T.P. Le, *Value orientation of pedagogic students in the North Central Region*, PhD Dissertation, Ho Chi Minh National Political Academy, Hanoi 2012; D. Katz, *The functional approach to the study of attitudes*, “Public opinion Quarterly” 1960, vol. 24; National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam, *Education Law*, Hanoi 2005.

<sup>3</sup> See: T.N. Them, *Value and change the traditional cultural value system of Vietnam*, <http://vietbao.vn> [30.6.2010]; T.D. Tuyen, *Understanding the Value Orientation of Vietnamese Youth in the Market Economy Condition*, Hanoi 1994.

VO is the internal basis of personal lifestyle decision-making<sup>4</sup>. VO is one of the most important elements of personality structure, formed and reinforced by cognitive ability, long-term personal experience, which helps an individual know how to separate the sense from the nonsense, the importance and unimportance. The existing set of VO creates a special feature of consciousness, expresses the tendency of needs and interests, and is the most important factor in adjusting and deciding the motivational system of personality.

In our opinion, value orientation is the attitude, the choice of a subject (individual or social group) for certain values, showing the discovery, exploration and the action tendency of the subject that they currently deem necessary, useful, valuable and meaningful to themselves.

Pedagogic students are a particular social class – those who will consider teaching as a profession. Teaching is a very important career because it creates talents who are the nation's most valuable resource. The future of education of one nation depends greatly on this team. VO of pedagogic students is the attitude, the choice of pedagogic students, demonstrating the ability to self-education, self-assessment, and self-adjustment of their individual behaviors to reach the values that they deem useful, meaningful to themselves and to the teaching profession, thereby forming the content of their action tendency and motivation.

As a part of the youth class, pedagogic students also aim at the values which the youth generation of Vietnam is aiming at. These are: peace, stability and security of the country; independence and reunification of the motherland; freedom and democracy; humanity, talent and education honor; professional value; love and family life<sup>5</sup>, health, education and knowledge, employment and occupation<sup>6</sup>. In addition, due to the nature of the occupation, VO of pedagogic students tends to focus on values closely linked to the teaching characteristics.

Professional value is the assessment of the individual, the society for a certain career. Professional VO is the subjective reflection that distinguishes the occupational values in the human consciousness and psychology. It is expressed in the occupational perception, the career choice, and the dedication. In other words, professional VO are characterized in terms of conception and access to opportunities for apprenticeship, career choice, and cultivating professional values for the future. Broadly speaking, that is the expression of the

---

<sup>4</sup> D.N. Ha, *Value Orientation of current young Students*, PhD Dissertation, Hanoi National University of Education, Hanoi 2002. See also: V.T.P. Le, *About the characteristics and orientation function of value*, "Journal of Philosophy" 2011, vol. 4; R.P. Pintrich, *Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement*, "Journal of Educational Psychology" 2000, vol. 92.

<sup>5</sup> N.Q. Uan, N. Thac, M.V. Trang, *Value – personality value...*, op. cit., p. 192–198. See also: G.W. Allport, P.E. Vernon, G. Lindzey, *A study of Value*, Boston 1951; G.W. Allport, P.E. Vernon, G. Lindzey, *A seal for measuring the dominant interests*, Boston 1960.

<sup>6</sup> Department of School Youth, *Value orientation for students in the current period*, 2007, p. 61. See also: W. Lu, X. Weihe, *Values of Chinese Youth*, "Chinese Youth", the all China Youth Federation and UNESCO 1996; UNESCO, *Living Values: An Education Program*, 1995; UNESCO, *Bureau of Studies and Programming (BSP)*, Paris 1997.



professional ideal, of the professional culture. Hence, professional VO is indirectly reflecting the human life ideal. A good VO will contribute to inspire and nurture the youth's love for their career.

In society, each occupation brings a certain material and mental values. The teaching brings new insights to the learners, gives them the qualities required to be good people. The professional VO of pedagogic students is the attitude, the tendency to choose and self-affirm meaningful values in teaching.

To find out the real situation of professional value orientation of pedagogic students at universities in North Central region of Vietnam<sup>7</sup>, we have made a survey with 506 pedagogic students from the first year to the fourth year of two universities, namely Vinh University (266 students) and HUCE (240 students) in the school year 2016–2017 at some faculties of Natural Sciences such as Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, IT and some faculties of Social Sciences such as Literature, History, Political Education, Kindergarten, Primary Education, Foreign Language. Since the surveyed subjects are a particular social group: pedagogic students, we use three indicators to measure their professional VO: firstly, the perception and assessment on the value of teaching; secondly, the motivation to choose such an occupation; thirdly, about job interest (appendix 1).

## **Appendix 1. Questionnaire**

### **1. Among 20 below professional values, let choose 10 most important values for teaching profession (circle the number you choose)**

1. Easy to find a job
2. High income
3. Have chances to study higher
4. Able to develop strengths and capacity
5. Helpful for other people
6. Career helps to develop morality, personality
7. Leisured job
8. Career suitable for health and education level
9. Have chances for social hierarchy advancement
10. The career gives the chance to educate their children and take care of their family
11. The most noble profession among the noble professions
12. The profession is linked to the family tradition
13. Working with knowledge and modern equipment
14. Career matching with personal interest, hobbies
15. Easy to switch into another profession.
16. Make sure of a lifetime security
17. A free and less dependent career
18. Intellectual profession
19. Profession works with young generations
20. Profession actively support the renovation process

---

<sup>7</sup> North Central is the northern part of Central Vietnam. This area consists of six provinces: Thanh Hoa, Nghe An, Ha Tinh, Quang Binh, Quang Tri, Thua Thien – Hue.

**2. Decision to enter into the pedagogics results from:**

(mark X in the box that best state your opinion)

- Absolutely result from your own choice and decision
- Follow the guidance from parents, relatives
- Follow the advice from close friends
- Others (specify): .....

**3. After graduation, which one would you choose?( mark X in the appropriate box)**

- Teach anywhere as long as having high income
- Willing to take up tasks assigned by the State
- Willing to quit job if you have to teach away from home
- Work in professional education institutions
- Work in foreign joint venture institutions
- Work in research labs
- Work anything, as long as not unemployment
- Teach only to promote what you have learned at University of Education
- Other opinion (please write down the line below): .....

**4. How do you like the teaching profession? (mark X in the appropriate box)**

- Like very much
- So so
- Like
- Dislike

**5. If having a chance to switch into another profession, you will:**

- Immediately switch
- Switch later
- Confusing
- Not switch

**Please tell me something about yourself:**

Male                      Female                      Age .....

Class .....                      Faculty .....                      University .....

Student of ..... year

Profession of your dad .....

Profession of your mom .....

*Source: author's research.*

## 1. The perception and assessment of pedagogic students on the value of teaching

In order to understand this issue, we have given 20 general professional values and the characteristics of the teaching, and then asked pedagogic students to select the 10 most important values. The result was that which values chosen by the students at high percentage would reflect the meaning, role and position of the profession. 11 values were selected to be the most important according to the opinion of more than 50% of surveyed students, of which 7 values were ranked high, over 70% (appendix 2).

### Appendix 2. Evaluation on the most important value of teaching as a profession

No.	Value	Vinh University		HUCE		General results (506 students)		Ranking
		(266 students)		(240 students)				
		Qty	%	Qty	%	Qty	%	
1	Easy to find a job	22	8,27	45	18,75	67	13,24	18
2	High income	31	11,65	55	22,92	86	17,00	17
3	Have chances to study higher	205	77,07	98	40,83	303	59,88	10
4	Able to develop strengths and capacity	166	62,41	143	59,58	309	61,07	9
5	Helpful for other people	221	83,08	182	75,83	403	79,64	4
6	The career gives the chance to educate their children and take care of their family	248	93,23	213	88,75	461	91,11	2
7	Leisured job	32	12,03	79	32,92	111	21,94	16
8	Career suitable for health and education level	202	75,94	205	85,42	407	80,43	3
9	Have chances for career development	29	10,90	23	9,58	52	10,28	19
10	Career helps to develop morality, personality	242	90,98	222	92,50	464	91,7	1
11	The most noble profession among the noble professions	205	77,07	153	63,75	358	70,75	7
12	The profession is linked to the family tradition	74	27,82	75	31,25	149	29,45	14
13	Working with knowledge and modern equipment	95	35,71	87	36,25	182	35,97	13
14	Career matching with personal interest, hobbies	145	54,51	148	61,67	293	57,91	11
15	Easy to switch into another profession	8	3,01	15	6,25	23	4,55	20
16	Make sure of a lifetime security	100	37,59	131	54,58	231	45,65	12
17	A free and less dependent career	60	22,56	55	22,92	115	22,73	15

18	Intellectual profession	208	78,20	144	60,00	352	69,57	8
19	Profession works with young generations	196	73,68	178	74,17	374	73,91	6
20	Profession actively support the renovation process	220	82,71	167	69,58	387	76,48	5

Source: author's research.

In general, the values reflecting the humanities of the profession were much chosen. Of these, the two most highly ranked values (over 90%) by the pedagogic students were: "Career helps the personality development" (91,7%) and "The career gives the chance to educate their children and take care of their family" (91,11%).

The most basic purpose and value of teaching is to develop morality and personality. Pedagogical work creates a special product that is students' personality. To do so, first of all, each teacher must be a mirror of personality. In that sense, teaching profession not only develops the morality and personality of the students, but also the teachers.

On the other hand, the more people are engaged in the context of such an open, dynamic and full-of-pressure economy, the less time they have to care for their own children and family. In the current diversified and abundant system of professions, teaching is not a leisured job, but it is still considered an occupation having the chance to educate their children and take care of their families. It cannot be denied that pedagogical skills and understanding of children's psychology are the advantages to educate the children of fathers and mothers who work as teachers.

According to many Vietnamese people's thoughts from long time ago, teaching is a leisured job, and if anyone has free time, it means they have the chance to take care of family. In the opinion of the majority of students, free time is just one of many conditions to be able to care for the family. The content, the system of scientific knowledge, the understanding of teaching methods and skills, pedagogic psychology are element necessary for teaching children, looking after the family in a better way.

The reform of the education system in Vietnam is imposing urgent demands for those who consider teaching as a profession. Especially in the period when the *Resolution No. 29-NQ/TW* dated 4<sup>th</sup> November, 2013 by the Central Committee of the Communist Party of Vietnam<sup>8</sup> on fundamental and comprehensive renovation on education and training is being deployed vigorously, the pedagogy training is much more focused. Most of the pedagogic students when being asked questions answered that teaching is not a high-income occupation, not easy to find a job, not a job having opportunity for career promotion and easy to transfer into other jobs. However, this is the occupation that the country and

<sup>8</sup> *Resolution No. 29-NQ/TW dated 4 November, 2013 on fundamental and comprehensive renovation on education and training, satisfying the requirements of industrialization, modernization in the market economic condition under socialism orientation and international integration*, 11<sup>th</sup> Central Committee of the Communist Party of Vietnam.

society need, “it is helpful to everyone” (79,64%) and “the job actively supporting for the renovation process” (76,48%) – see appendix 2.

70,75% of students said that teaching is “the most noble profession of the noble professions”. It also means that, 29,25% did not recognize the importance of this value. This is a worrying fact in current society, as teaching is losing its spiritual and noble significance because of the changes and effects of the modern age. In the eyes of many pedagogic students, teacher is simply only a job that “can assure a lifetime security” (45,65%), or a “leisured and having free time job” (21,94%) or a “free and less dependent job” (22,73%).

Today, as science and technology, knowledge and gray matter are becoming the determining factors for the prosperity of each nation, learning is a lifelong work, especially for those who work as teachers. Originated from the characteristics of this profession, it always requires the cultivation, the improvement of knowledge, education level and pedagogic skills, therefore the opportunity, conditions; motivation to study higher is more than other professions. As a result, 59,88% of pedagogic students when being asked appreciated the “value of having condition to study higher”.

Properly recognizing the value of teaching profession and its significance for the country’s construction, pedagogic students are active and try to study, train, and identify their learning motivation and purposes. Many students are very hardworking to accumulate the professional knowledge, actively participate in pedagogic training. Career orientation activities are done via competitions: pedagogical training, students with future careers attracted thousands of participants, encouraging the spirit of effort and doing scientific research in students. Many examples of students who have got high achievement in study have continued to make the reputation of their homeland. The proportion of very good and excellent graduated students is quite high.

## **2. The motivation to choose the teaching profession**

Entering the adolescence, choosing a career becomes a serious and urgent concern of many young people. When choosing a career, everyone wants to find fun, pride in the job through which they can express their excitement and ability. For young people, their motivation for choosing a profession is often socially meaningful and comes from their awareness of responsibility and obligation towards society, the family and themselves.

To find out the motivation of pedagogic students, we asked them by whom the decision to enter the pedagogic was made, 63,24% of students answered that “it was completely due to their personal choice and decision”; the rest was “from the guidance of parents, relatives”; or “follow the advice of close friends” and other reasons. The answer of the two universities varied considerably (appendix 3).

### Appendix 3. Motivation to enter into pedagogics

No.	Reason	Vinh University (266 students)		HUCE (240 students)		General results	
		SL	%	SL	%	SL	%
		1	Absolutely result from your own choice and decision	159	59,77	161	67,08
2	Follow the guidance from parents, relatives	86	32,33	54	22,5	140	27,67
3	Follow the advice from close friends	3	1,13	6	2,5	9	1,78
4	Others	14	5,26	23	9,58	37	7,31

Source: author's research.

Thus, among reasons of choosing the profession of pedagogic students, the factor of themselves was very important and dominant. However, occupation is one of the determinants of one's life, so each person when choosing a career, not only derives from his own legitimate needs and aspirations, but also is influenced by other objective factors such as family, friends, socio-economic conditions. The above survey showed that more than one third of students selecting their career were under the orientation or influence of external factors in which the family had an important position.

Nearly two third of students chose the career "by themselves" from different motivations, focusing mainly on personal and human values, such as: "having the chance to educate their children, take care of their family" (more than 90%); "occupation suitable for health, level" (80,43%); "job satisfaction, personal preference" (57,91%); "leisured job" (21,94%); "high income job" (17%) (appendix 2).

Although the motivation for choosing this profession is still dispersed, it often comes from the ability and real needs of one's self and is derived from serious thoughts and desire for self-improving, promoting their own strengths.

However, the motivation for this varies between male and female. For women, it derives from the need to improve themselves and the need to take care of the family; in contrast, men tend to favor the social value of this profession with the desire to contribute something to the country, for the society and have the opportunity to continue to pursue their study. Some students choose to be a teacher in a not self-conscious manner due to the objective factors, although they are aware of the value of teaching profession.

According to statistics, more than half of the pedagogic students here were born in peasant families, either of their parents, or both of them are farmers. The policy of free tuition fee for pedagogic students, in a certain way, has become a support for many students of the poor villages and it helps continue to nurture their dream of pursuing their study.

In addition, some students choose the teaching by other reasons: from the respect and admiration for the personality of their teacher and the desire to become such person in the future (1.02%). A few said that they had no other options. Due to the lack of passion, love

for their job right from the beginning, most of them are neglected, not dedicated to study and cultivate their pedagogical profession.

### 3. Job interest

Not everyone choosing teaching is because of their interests. Professional VO is governed by a number of factors, of which the subjective factor is of fundamental importance. When choosing a career, first of all, you yourselves have to love and voluntarily choose it, not choose to satisfy someone, then it must be suitable with your health, abilities, qualities, inclination and aptitude. Attention to your abilities, your hobbies, your interests greatly influences your job interest. 61,07% of surveyed students said that teaching is “a profession of ability development” and 57,91% said that “it is suitable for their personal interests” (appendix 2).

When being asked about the current status of teaching profession, 66,8% of the students in the both university responded “Like very much” or “Like”; almost the rest one-third responded “So-so” or “Dislike” (appendix 4).

#### Appendix 4. Current emotion of pedagogic students about teaching profession

No.	Levels	Vinh University (266 SV)		HUCE (240 SV)		General results	
		Qty	%	Qty	%	Qty	%
1	Like very much	66	24,81	39	16,25	105	20,75
2	Like	125	46,99	108	45,00	233	46,05
3	So so	68	25,56	88	36,67	156	30,83
4	Dislike	8	3,01	4	1,67	12	2,37

Source: author's research.

But when being asked if they had a chance to transfer into learning other professions (despite of not knowing specifically), only 39,72% of students answered definitively “No”, the rest was either “confusing”, hesitant or “Switch later”, or “Immediately switch” (appendix 5).

### Appendix 5. Selection of pedagogic students if they have chances to switch to study other profession

No.	Levels	Vinh University (266 SV)		HUCE (240 SV)		General results	
		Qty	%	Qty	%	Qty	%
1	Immediately switch	30	11,28	27	11,25	57	11,26
2	Switch later	50	18,80	49	20,42	99	19,57
3	Confusing	74	27,82	75	31,25	149	29,45
4	Not switch	111	41,73	90	37,50	201	39,72

Source: author's research.

On the other hand, a great number of pedagogic students here also revealed inconsistencies and contradictions in their VO. 13,04% of the students who responded “Like very much” or “Like” to the teaching said that if they had a chance to transfer into learning other professions, they would “Switch later”, or “Immediately switch”. This showed that the number of pedagogic students who really like and want to devote to this career is not many. There seems to be a gap, fluctuation and a conflict in their current career VO.

These gaps have partly caused the increase in the regrettable phenomena that have occurred in education field over the past time. Although these phenomena are only a few bad cases, but also greatly affect the pedagogic environment. Behind the sad stories about the relationship between teachers – students, it is the alarm about educational ethics, teachers' ethics.

The professional interests of pedagogic students are also expressed in their aspirations after graduation. Of those aspirations, though dispersed, some have accounted for a higher percentage (appendix 6).



**Appendix 6. Aspirations of education students after graduation**

No.	Aspiration	Vinh University (266 SV)		HUCE (240 SV)		General results	
		Qty	%	Qty	%	Qty	%
1	Teach anywhere as long as having high income	17	6,39	97	40,42	114	22,53
2	Willing to take up tasks assigned by the State	135	50,75	68	28,33	203	40,12
3	Willing to quit job if you have to teach away from home	6	2,26	4	1,67	10	1,98
4	Work in professional education institutions	18	6,77	11	4,58	29	5,73
5	Work in foreign joint venture institutions	7	2,63	0	0	7	1,38
6	Work in research labs	2	0,75	0	0	2	0,40
7	Work anything, as long as having a stable job and not unemployed	14	5,26	30	12,5	44	8,70
8	Teach only to promote what you have learned at University of Education	41	15,41	24	10,00	65	12,85
9	Other opinion	26	9,77	12	5,00	38	7,51

Source: author's research.

Aspiration of finding a good job after graduation are diversified and not all of them are eager to work as a teacher to promote what they have learned at university. Those who are “willing to take up tasks assigned by the State” accounted for the highest proportion (40,12%). With the attention of the Party and the State, these students have the awareness of responsibility for the society; continue to promote the tradition of the homeland, ready to go anywhere when the country needs. That explains why, during the war against the US, and even when peace was restored, a lot of pedagogic students took up the tasks under the Party's assignment, contributed to the process of constructing and defending the country.

Another part, even though accounting for not high percentage (12,85%) showed the faithfulness, enthusiasm for the profession, “teaching only to promote what they have learned at university”. They do not want to waste what they have accumulated over the years. For these students, the professional ideal not only expressed in the heart alone but also expressed the desire to act in practice, determined to pursue teaching career.

In the market economy, the issue of income is also one of the especially concerned topics in choosing a career by young people, pedagogic students are not an exception. 22,53% of pedagogic students said that they were “willing to teach anywhere as long as they could earn high income”. This also showed a duality in their professional VO. On one hand, today's pedagogic students are dynamic, creative, do not tolerate poverty. In the past, there was a paradox in the society: teachers considerably contributed to the development of the

country but earned low-income, and the teachers accepted and even were proud of their difficult-but-noble life. Nowadays, in the market mechanism, the teachers have promoted their self-control, dynamic, creative ability and desire to be enriched by their own occupation. They work, study and dedicate to the education career and demand a fair treatment for what they have contributed. This is a new feature in the current teaching of pedagogic students. On the other hand, some pedagogic students tend to evaluate economic value, consider teaching purely a means of making money. That will lead to negative phenomena in education, trying to earn money in any way, regardless of professional ethics, professional honor.

An excellent teacher, an Associate Professor who contributed much to the education of Vinh University, said that: “Besides the social responsibility for immature generations, teachers must have a guaranteed living condition and, a recognized value attached to that. In the market economy, at a certain limit, it cannot demand for a plain ethics, a spirit of unconditional devotion. In fact, many good teachers use their brain to teach in different workplaces, that is a legitimate need. But once choosing to be a teacher, you have to accept a certain economic threshold”. This is probably also the thought, concern of many teachers, lecturers in Vietnam currently.

Not only that, some pedagogic students also expressed the attitude of not being dedicated to the profession. They said that after graduating, they would both teach and making money (1,89%). Others had a sense of having a stable life, expressing their uninterested attitude towards the job they have chosen, they learnt just only to get a diploma and considered it a means to “do any job, as long as it brings stable income and unemployment” (8,7%). In addition, 1,98% said they were “willing to quit their jobs if they had to teach away from home”, all the above data was from female students (appendix 4).

#### **4. Overview of the characteristics of professional value orientation of current pedagogic students at universities in North Central region of Vietnam**

Thus, the survey of pedagogic students at two universities in the North Central region showed that in general their professional value orientation has many similarities. It is possible to outline characteristics and trends of professional value orientation of current pedagogic students as follows: firstly, the professional VO of pedagogic students are governed by a variety of factors, but in general, most of the values they aimed at are consistent with the development trend of society and the times.

The majority of pedagogic students highly evaluated the meaning, role and position of teaching and chose the humanistic values of teaching. In particular, some students had very profound career awareness, not only reflected in the awareness of its importance but also in the feelings and actions on every aspect of daily life.

Of the 20 common professional values in general and teaching in particular, they highly evaluated the values of ethics, personality and career development which benefit society, family and personal development as well as facilitate the higher study.

Both modern and traditional professional values which cannot be mixed with any other professions are chosen by the majority of students. All of these values are not separated from the subjective world of dialectical materialism and historical materialism, in line with the objective of education and training purposes in the new period of the country.

Secondly, attention to personal values is a prominent feature in the professional value orientation of pedagogic students currently. Due to the impact of many objective and subjective factors, students are also interested in the following values such as: health, family happiness, stable occupation, education level, ethics and personality development, income. This fact shows that pedagogic students today seem to be more practical, care more about their personal life. This would be meaningful if they were simultaneously aware of being equipped with knowledge, improving pedagogic capacity, and practicing morality. When personal life is guaranteed, in turn, teachers seem to devote more to society. As such, community benefits are ensured and personal benefits are enhanced. This also indicates that through professional VO, it is very important for students to know how to combine their personal interests and social benefits in a harmonic way in the current context.

Combination, alternation between different systems of value (traditional and modern, private and common, individual and community), the decentralization of value types create dynamics and diversity in the professional VO and also reflect the dynamics and diversity of the pedagogic students' personality. Compared with pedagogic students in the past decades, the current students also have significant differences, manifested in the change of selecting some values, value groups and value type. Promoting personal benefits and economic benefits is also evident in the perception and profession selection of pedagogic students today. It is also the product of the transition period from those who could suffer the difficulties, satisfy with the frugal life to those who are dynamic, creative, not put up with a poor life but enrich by their own talents and intelligence in the market mechanism; from a person who only worked for the benefit of the collective, the society to the one who works not only for the collective benefit but also for his personal benefit.

Thirdly, there are relative differences regarding to region, sex, age in choosing values. Students of Vinh University demonstrated their interest and tendency towards the value of socio-political meanings. Meanwhile, future teachers of the HUCE had a more pragmatic tendency toward economic values. 54,58% of HUCE students highly appreciated the value "Make sure of a lifetime security", whereas that of Vinh University was 37,59%. On the other hand, 77,07% of students at Vinh University highly appreciated the value "have a chance to continue studying higher", but with HUCE students this figure was only 40,83%. This can be explained from the geo-cultural context. Nghe An and Ha Tinh have long been famous for their revolutionary and studious land, while Hue is a land of commerce with many people from high ranking or upper class.

Many male students expressed the enthusiasm of youth, ready to go anywhere as assigned by the State. Many female students had aspiration to contribute to the education of the country, only teach to promote what they have learned at school, whereas many others were unaware of the value of the profession they were studying, it means that they were willing to quit the job if they had to teach away from home. Male students tended to pay

much attention to economic benefits; they were willing to teach anywhere as long as they got high salary. Their professional value orientation was just and practical, consistent with the needs and abilities of each person. Even though not so many students neglected the teaching, or they highly evaluated economic benefits, it was a remarkable issue in education work to promote the VO in the current pedagogic students.

Surveys also specified a clear difference in evaluating the significance of values between first and second year students with third and fourth year students. First and second year students tended to highlight the great social-political values of teaching as “the most noble profession of the noble professions, the profession of working with the younger generation, supporting the renovation process”. The third and fourth year students valued the practical and routine values, such as “the education level, the stable job, happy family”. Maybe it was because new entrants with their clear political outlook had a tendency to highly evaluate their spiritual and romantic values. But then they seemed to be more interested in the importance of pragmatic values.

Fourthly, the survey data also showed that the number of students really faithful, enthusiastic for teaching was declining. Young people’s career selection was not towards teaching. At present, the number of candidates taking an exam to enter the pedagogical profession is decreasing and the quality of the educational fields is lower<sup>9</sup>. Many parents and their children are uninterested in the pedagogic profession. Few third-year pedagogic students responded that they were willing to switch to another profession (although not specify the field) if they had any chance; ready to leave the job if they had to teach away from home; do anything as long as it brought a stable income, and they were not unemployed. There seems to be a gap, fluctuation and a conflict in their current careers.

There are both objective and subjective causes. For objective cause: on the social level, inadequate notion of social value scale, bad treatment of society with education in general, with teaching in particular is distorting the perception of this profession, reducing the beauty of the teacher’s image. Education is not commensurate with the available potential. It is regarded as a “noble” profession, but now this field is being “boycotted” by many students and parents because of low job opportunities, bad remuneration and working environment and difficulty in career promotion. In addition, the social position of teachers in society is decreasing.

While many generations of students have the opinion of selecting to become a teacher if they have no other choice, the State has adopted timely policies for pedagogic students. These policies have attracted some good students in rural areas, children of poor families to universities of education. However, according to analytic specialists, the policy of tuition fee exemption is not good enough to attract more good students, as teachers’ salaries are still

---

<sup>9</sup> See: Vinh University, <http://vinhuni.edu.vn/tuyen-sinh/dai-hoc-chinh-quy/seo/thong-bao-diem-trung-tuyen-dai-hoc-he-chinh-quy-dot-1-nam-2017> [1.06.2019] and Tuyen Sinh247.com, <http://diemthi.tuyensinh247.com/thong-tin-dai-hoc-su-pham-dai-hoc-hue-DHS.html> [1.06.2019].

low, and difficult for them to find a job. The redundancy of teachers makes it hard for new graduates to find a job<sup>10</sup>.

For subjective cause: it cannot be denied that the role of the self-value orientation of pedagogic students is quite outstanding. However, being born in peace and never experiencing the war, many of them do not understand the meaning of current life. Therefore, when they meet any difficulties, they often have negative reactions, pessimistic, depressed feeling, easy to turn away from the past. Facing the environmental changes, the complex fluctuations of socio-economic life inside and outside the country, they are vulnerable to the crisis of values, falsification of ideals, and change in political perception – the ideals and professional values and teaching.

Promoting the learning traditions of the nation, many pedagogic students at universities attach great importance to learning. However, many of them attach great importance to qualification, education level. They learn hard as a machine, regard learning as a deniable duty, responsibility to the family, and to themselves. This way of thinking has made some pedagogic students here not properly identify their motivation for learning and forgetting the professional values.

## Conclusions

The above survey showed that the picture of the students' professional value orientation at universities in North Central region of Vietnam had many colors, covered both dark and light, positive and negative aspects. The selection of professional values of pedagogic students demonstrated the personality trajectory of the teacher in the new period, while accommodating changes in the environment and socio-economic conditions. However, the occupational VO of many pedagogic students is also instinctive, transient, and spontaneous. These constraints can be overcome if the family, school and society are fully concerned about the activities of value orientation, their political ideology education. Identity of the real status of professional value orientation for pedagogic students is important to help education institutions find appropriate ways and methods of impacting to maximize the strength of teachers who directly impact the human value cultivation of our country.

## Bibliography

- Allport G.W., Vernon P.E., Lindzey G., *A seal for measuring the dominant interests*, Boston 1960.
- Allport G.W., Vernon P.E., Lindzey G., *A study of Value*, Boston 1951.
- Department of School Youth, *Value orientation for students in the current period*, 2007.
- Ha D.N., *Value Orientation of current young Students*, PhD Dissertation, Hanoi National University of Education, Hanoi 2002.

---

<sup>10</sup> See: *Hàng chục nghìn cử nhân sư phạm thất nghiệp*, <https://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/hang-chuc-nghin-cu-nhan-su-pham-that-nghiep-3627745.html> [1.06.2019].

- Hàng chục nghìn cử nhân sư phạm thất nghiệp*, <https://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/hang-chuc-nghin-cu-nhan-su-pham-that-nghiep-3627745.html> [1.06.2019].
- Katz D., *The functional approach to the study of attitudes*, "Public opinion Quarterly" 1960, vol. 24.
- Le V.T.P., *About the characteristics and orientation function of value*, "Journal of Philosophy" 2011, vol. 4.
- Le V.T.P., *Value orientation of pedagogic students in the North Central Region*, PhD Dissertation, Ho Chi Minh National Political Academy, Hanoi 2012.
- Lu W., Weihe X., *Values of Chinese Youth*, "Chinese Youth", the all China Youth Federation and UNESCO 1996.
- National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam, *Education Law*, Hanoi 2005.
- Pintrich R.P., *Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement*, "Journal of Educational Psychology" 2000, vol. 92.
- Quy H.S., *About value and Asian Value*, Hanoi 2006.
- Resolution No. 29-NQ/TW dated 4 November, 2013 on fundamental and comprehensive renovation on education and training, satisfying the requirements of industrialization, modernization in the market economic condition under socialism orientation and international integration*, 11<sup>th</sup> Central Committee of the Communist Party of Vietnam.
- Them T.N., *Value and change the traditional cultural value system of Vietnam*, <http://vietbao.vn> [30.6.2010].
- Tuyen Sinh247.com, <http://diemthi.tuyensinh247.com/thong-tin-dai-hoc-su-pham-dai-hoc-hue-DHS.html> [1.06.2019].
- Tuyen T.D., *Understanding the Value Orientation of Vietnamese Youth in the Market Economy Condition*, Hanoi 1994.
- Uan N.Q., Thac N., Trang M.V., *Value – personality value orientation and value education*, Hanoi 1995.
- UNESCO, *Bureau of Studies and Programming (BSP)*, Paris 1997.
- UNESCO, *Living Values: An Education Program*, 1995.
- Vinh University, <http://vinhuni.edu.vn/tuyen-sinh/dai-hoc-chinh-quy/seo/thong-bao-diem-trung-tuyen-dai-hoc-he-chinh-quy-dot-1-nam-2017> [1.06.2019].

Vu Thi Phuong Le

### **Professional value orientations of pedagogic students at universities in Northern Central region of Vietnam nowadays**

Pedagogic students or educational students are a particular social class – those who will consider teaching as a profession. Teaching is a very important career because it creates talents who are the nation's most valuable resource. The future of education of one nation depends greatly on this team. The article made a survey on the professional value orientation (VO) of educational students at Vinh University and Hue University's College of Education (HUCE) – the two oldest universities in the North Central region of Vietnam. Survey data were processed by mathematical statistics method, mainly calculating the percentage of responses to each item in the questionnaires, which provided the basis for judgments on the characteristics of professional value orientation of current pedagogic students at universities in North Central region of Vietnam; then, helps education institutions find appropriate ways and methods of impacting to maximize the strength of professional teachers in our country's education.

**Keywords:** values; value orientation; professional value; teaching profession; pedagogic students.

### **Zawodowa orientacja społeczna studentów pedagogiki na uniwersytetach północno-środkowego regionu współczesnego Wietnamu**

Studenci pedagogiki lub oświaty są szczególną klasą społeczną: to ci, którzy rozważają podjęcie pracy nauczyciela. Nauczanie to bardzo ważna ścieżka kariery, ponieważ stwarza talenty, które są najcenniejszym narodowym źródłem. Przyszłość edukacji każdego narodu zależy w wielkiej mierze właśnie od nich. W artykule zaprezentowano ankietę poświęconą zawodowej orientacji społecznej (*value orientation*, VO) studentów oświaty na Vinh University oraz Hue University's College of Education (HUCE) – dwóch najstarszych uniwersytetach w północno-środkowym regionie Wietnamu. Dane z ankiety zostały przetworzone za pomocą metod statystycznych, głównie poprzez obliczanie procentowego poziomu odpowiedzi na każde pytanie ankiety, co dostarczyło podstaw do wyciągnięcia wniosków na temat charakterystyki zawodowej orientacji społecznej dzisiejszych studentów pedagogiki na uniwersytetach północno-środkowego regionu Wietnamu. Pomaga to także instytucjom edukacyjnym znaleźć właściwe kierunki i metody oddziaływania w celu zmaksymalizowania siły zawodowych nauczycieli w naszej krajowej edukacji.

**Słowa kluczowe:** wartości; orientacja społeczna; wartość zawodowa; zawód nauczyciela; studenci oświaty lub pedagogiki.

*Translated by Barbara Popiel*





Katarzyna Nanowska  
Dolnośląska Szkoła Wyższa  
we Wrocławiu

## ETYCZNE DYLEMATY W PRAKTYCE ZAWODOWEJ KURATORÓW SĄDOWYCH

### Wprowadzenie

Kuratorzy sądowi dla dorosłych to kuratorzy zawodowi i społeczni, wykonujący orzeczenia w sprawach karnych w poszczególnych sądach rejonowych. Przedstawiciele tej grupy zawodowej wypełniają zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, profilaktycznym i kontrolnym wobec osób poddawanych probacji na terenie zespołów kuratorskiej służby sądowej oraz w środowisku podopiecznych, także na terenie zamkniętych zakładów i placówek<sup>1</sup>. Przyjęty w Polsce zawodowy model kurateli sądowej ma gwarantować, że kuratorzy będą stanowić kadrę o należyтым wykształceniu i przygotowaniu zawodowym, mogącą poświęcić więcej czasu podopiecznym oraz dostosowującą się do stawianych wymagań<sup>2</sup>. Warto w tym miejscu przytoczyć art. 5 *Ustawy o kuratorach sądowych*, zgodnie z którym kuratorem zawodowym może być mianowana osoba, która posiada obywatelstwo polskie, korzysta z pełni praw cywilnych i obywatelskich, jest zdolna ze względu na stan zdrowia do pełnienia obowiązków kuratora zawodowego, ma odpowiednie, ściśle określone wykształcenie oraz odbyła aplikację kuratorską i zdała egzamin kuratorski, a także cechuje się nieskazitelnym charakterem<sup>3</sup>, co wskazuje na szczególne wymagania moralne stawiane przedstawicielom kuratorskiej służby.

Kuratorzy sądowi są grupą zawodową, która z uwagi na charakter powierzonych zadań korzysta ze szczególnych uprawnień. Jako wyspecjalizowany organ władzy publicznej, stosujący odpowiednio dobrane metody, podejmują działania w zakresie zwalczania patologii wśród członków społeczeństwa, co czyni tę służbę najważniejszym elementem systemu

---

<sup>1</sup> Art. 3 ust. 1, *Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych* (Dz.U. 2018, poz. 1014).

<sup>2</sup> K. Gromek, *Kuratorzy sądowi. Komentarz*, Warszawa 2005, s. 13.

<sup>3</sup> *Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych*, op. cit.

opartego na środkach wolnościowych<sup>4</sup>. Podopiecznymi kuratorów sądowych są osoby, wobec których za popełnienie czynów karalnych orzeczono karę pozbawienia wolności z warunkowym zawieszeniem wykonania, osoby warunkowo zwolnione z jednostek penitencjarnych, a także te, wobec których sąd umorzył postępowanie karne, orzekając za to dozór kuratora sądowego. Podejmowane przez kuratorów w toku postępowań wykonawczych działania są ukierunkowane na pomoc w przezwyciężaniu trudności w poprawnym funkcjonowaniu jednostek poddanych ich pieczy. Kuratorzy koncentrują się na ujawnieniu aktualnych trudności i modyfikacji czynników, które miały wpływ na podopiecznych, a także na ich aktywizacji do samodzielnego rozwiązywania problemów dzięki wykształceniu się świadomości motywacji do działań poprawczych, co może nastąpić w wyniku oddziaływań osób sprawujących dozór. Celem pracy wychowawczej w okresie próby jest stworzenie dozorowanemu możliwości poprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, co powinno skutkować zmianą postaw zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, eliminowaniem zachowań z tymi oczekiwaniami sprzecznych oraz wyrównaniem opóźnień w rozwoju prospołecznej osobowości<sup>5</sup>. Można stwierdzić, że od kuratorów sądowych, ich postawy oraz stosowanych metod pracy w znacznym stopniu zależy zaangażowanie podopiecznych w proces readaptacji społecznej w ramach wykonywania kar nieizolacyjnych, zatem nie bez znaczenia jest charakter kompetencji, także moralnych, którymi dysponują ci pierwsi.

Ponieważ niniejsza publikacja nie pozwala na dogłębną analizę podnoszonego zagadnienia, autorka pragnie, odnosząc się do teorii etyki oraz stosując metodę obserwacji uczestniczącej jako narzędzie badania własnej grupy zawodowej, poddać refleksji niektóre z etycznych aspektów funkcjonowania sądowych kuratorów dla dorosłych.

## 1. Etyka – przegląd definicji

Etyka to dyscyplina filozoficzna, która w języku norm wypowiada się na temat tego, jak powinno się postępować. Filozofia moralności wyjaśnia, czym jest dobro i moralna powinność, bada wpływ dobrego i złego zachowania na naturę człowieka, poszukuje odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiej egzystencji. Pojęcie to używane jest także do określenia moralnych aspektów zachowania jednostek lub społeczności w perspektywie obowiązujących je norm etycznych. W tym kontekście można mówić o etyce zawodowej poszczególnych grup profesjonalistów, rozumianej jako normy określające, jak ze względów moralnych przedstawiciele danego zawodu powinni, a jak nie powinni postępować<sup>6</sup>.

Za moralność właściwą dla danej wspólnoty możemy uznać taką, która prowadziłaby do najbardziej pożądanego zachowań. Należy zauważyć, że wybór odpowiedniej moralności

---

<sup>4</sup> J. Kusztal, *Podstawy prawne kurateli sądowej*, [w:] *Współczesna kuratela sądowa (wybrane zagadnienia)*, red. B. Zinkiewicz, Mysłowice 2006, s. 11.

<sup>5</sup> A. Bałandynowicz, *Sposób postępowania resocjalizacyjnego wobec skazanych w warunkach kurateli*, [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna. Perspektywy i zagrożenia*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2004, s. 97–101.

<sup>6</sup> I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] *Etyka zawodowa*, red. A. Sarapata, Warszawa 1971, s. 33.

zależy od punktu widzenia, który przyjmujemy za etycznie właściwy. Przy podejściu utilitarnym za najbardziej pożądane z etycznego punktu widzenia zachowanie uznamy takie, które maksymalnie przyczynia się do dobra ogółu, co nie musi być tożsame z właściwym celem podmiotów moralnych, nie jest bowiem powiedziane, że świadome i bezpośrednie dążenie do obranego celu to zawsze najlepszy sposób na jego osiągnięcie<sup>7</sup>. Moralność zawodową można określić również jako jedną z wielu moralności wynikających z pełnienia szczególnej roli; tu normy moralności danego zawodu wynikają z zastosowania ogólnych norm moralnych do szczególnych sytuacji, z którymi przedstawiciele danej profesji mają do czynienia podczas pełnienia obowiązków<sup>8</sup>.

Przy analizie etyki zawodowej rozumianej jako moralność aktualnie właściwa dla danej profesji warto sięgnąć do teorii, którą formułuje Benjamin Freedman. Autor rozróżnia dwa rodzaje obowiązków moralnych: obowiązki nabyte, czyli takie, które są następstwem czegoś, co robiliśmy wcześniej; oraz nienabyte, czyli niewynikające z naszych wcześniejszych zobowiązań. Moralność zawodową Freedman traktuje jako odmianę moralności nabytej, natomiast moralność powszechną utożsamia z moralnością nienabytej; zwraca przy tym uwagę na ich współdziałanie w określaniu naszych ostatecznych powinności<sup>9</sup>.

Etyka życia publicznego zawarta jest między etyką normatywną, czyli zespołem norm moralnych, a etyką stosowaną, rozumianą jako wykorzystywanie norm w praktyce. Odwołuje się do takich wartości jak: dobro publiczne, interes publiczny, sprawiedliwość, wolność oraz równość wobec prawa<sup>10</sup>. Etyka w służbie, według Barbary Kudryckiej, to zestaw wspólnych wartości i norm, przestrzeganych przez urzędników w trakcie wykonywania obowiązków, zarówno spisanych, jak i domniemanych, które odnoszą się do tego, co uważamy za właściwe, za dobre lub złe. Zdaniem tej autorki wartości wyznaczają zasady moralne, normy natomiast mogą określać także zachowanie wymagane w danej sytuacji zarówno przez moralność, jak i prawo<sup>11</sup>.

Kodeksów etyki zawodowej nie tworzy się po to, by rozstrzygały każdą sytuację, lecz po to, by przypominały o ważnych moralnych obowiązkach związanych z wykonywaniem danego zawodu<sup>12</sup>, w szczególności – by przywoływały normy nieoczywiste, niezakorzenione w powszechnej moralności<sup>13</sup>. Są one użyteczne, ponieważ wykonywanie obowiązków przez przedstawicieli niektórych profesji wiąże się z robieniem rzeczy, które mogłyby zostać uznane za przekroczenie uprawnień, a posiadanie specjalnych przywilejów oznacza,

<sup>7</sup> W. Galewicz, *W sprawie odrębności etyk zawodowych*, [w:] *Moralność i profesjonalizm. Spór o pozycję etyk zawodowych*, red. W. Galewicz, Kraków 2010, s. 85–87.

<sup>8</sup> J.A. Andre, *Role Morality as a Complex Instance of Ordinary Morality*, „American Philosophical Quarterly” 1991, vol. 28, nr 1, s. 73–79.

<sup>9</sup> B. Freedman, *A Meta-Ethics for Professional Morality*, „Ethics” 1978, nr 89, s. 1–19.

<sup>10</sup> B. Kudrycka, *Etyka w życiu publicznym*, „Kontrola państwowa” 1998, nr 2, s. 3–5.

<sup>11</sup> B. Kudrycka, *Dylematy etyczne pracowników administracji*, Warszawa 1995, s. 47.

<sup>12</sup> I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako...*, op. cit., s. 64–67.

<sup>13</sup> D. Bąk, *O możliwości kreowania etosu urzędnika* [w:] *Etos urzędnika*, red. D. Bąk, Warszawa 2007, s. 87.

że przedstawiciele określonych zawodów mogą działać w sposób dla innych niedopuszczalny<sup>14</sup>.

Klasyyczna definicja dylematu moralnego podkreśla równorzędność powinności, z których żadnej nie można przedkładać nad inną<sup>15</sup>. Moralna intuicja jednostki w odniesieniu do konkretnej sytuacji nie daje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, która z wartości jest ważniejsza, a brak tej wiedzy nie czyni ich równoważnymi.

W kategoriach formułowanych przez etykę cnót, uznawaną za jedną z najważniejszych teorii etycznych<sup>16</sup>, dylemat moralny to konflikt (właściwie uformowanych) pragnień, które mogą być przez różne osoby realizowane na różne sposoby, przy czym odmienność postępowania nie musi świadczyć o moralnych rozbieżnościach ich intencji. Zgodnie z tą teorią wyznacznikiem właściwego postępowania są właściwe trwałe dyspozycje wewnętrzne, których formowanie nie jest możliwe bez poznania odnoszącego się do wewnętrznych przeżyć jednostki. Dylemat moralny może powstać w sytuacji niepełnego poznania i jest istotą moralnego doświadczenia, kiedy to trudność w podjęciu decyzji co do kierunku działania wynika nie z zaniedbania czy niepełnej wiedzy dotyczącej zewnętrznych okoliczności i jego skutków, lecz z niemożności określenia wagi i poprawności wewnętrznych pragnień. Naturalnym następstwem wyboru staje się wówczas poczucie winy, wynikające z niepewności co do tego, czy postąpiliśmy właściwie. Większość tego typu dylematów to jednak dylematy pozorne, występujące jedynie w indywidualnej perspektywie podmiotów. Istota dylematu, jak wskazuje etyka cnót, polega na tym, że nawet przy najlepszej woli nie można wskazać najlepszego rozwiązania, ponieważ nie zna się wystarczająco samego siebie, a wiedzę tę nabywa się jedynie w toku praktyki, okupując to cierpieniem, które stanowi istotę moralnego doświadczenia<sup>17</sup>.

Przeciwnicy istnienia dylematów moralnych zakładają, że każdy dylemat można rozwiązać po odpowiednio starannym namyśle, a jeśli nawet to się nie uda, nie można uznać że jest on nierozwiązywalny. Brak możliwości rozwiązania dylematów nie wpływa bowiem z istoty etyki, tylko z naszych ograniczeń poznawczych, dotyczących między innymi faktów i czasu, które utrudniają poprawny osąd, nie są zatem rzeczywistymi, bo nierozwiązywalnymi dylematami moralnymi, lecz dylematami uwikłanych w nie osób, o ile osoby te muszą działać, zanim definitywnie rozstrzygną problem wzajemnej wagi przywoływanych racji<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> J. Teichman, *Etyka społeczna. Podręcznik dla studentów*, Warszawa 2002, s. 123–126.

<sup>15</sup> W. Sinnott-Armstrong, *Moral Dilemmas*, Oxford 1988, s. 29.

<sup>16</sup> N. Szutta, *Status współczesnej etyki cnót*, „Diametros” 2004, nr 1, s. 70.

<sup>17</sup> J. Jaśtał, *Dylematy moralne. Przyczynek do debaty z Plutarchem w tle*, „Diametros” 2004, nr 2, s. 33–38.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 23.

## 2. Etyka zawodowa kuratorów sądowych

Zawód kuratora sądowego należy do profesji, których działalność ma wyraźny i nieusuwalny wymiar etyczny<sup>19</sup>. Przed przystąpieniem do wykonywania obowiązków kurator sądowy składa ślubowanie, w którym zobowiązuje się do postępowania zgodnie z zasadami etyki zawodowej, uwzględniania dobra Rzeczypospolitej oraz indywidualnego dobra osób powierzonych jego pieczy, a także do zachowania w tajemnicy wszystkich okoliczności, o których powziął wiadomość w związku z pełnioną funkcją<sup>20</sup>. Zobowiązania te sytuują go w relacji do dobra wspólnego oraz indywidualnego, a także czynią odpowiedzialnym za podejmowanie działań w społecznym i jednostkowym interesie. Jednocześnie, nakładając obowiązek dbania o dobro podopiecznego oraz zachowania tajemnicy zawodowej, stawiają go w moralnie trudnej sytuacji.

Zgodnie z art. 2 *Kodeksu karnego wykonawczego* sądowy kurator zawodowy jest organem postępowania wykonawczego<sup>21</sup>. Z treści art. 115 § 13 *Kodeksu karnego* wynika, że kurator sądowy jest funkcjonariuszem publicznym<sup>22</sup>, który realizuje określone przez prawo zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, profilaktycznym i kontrolnym, związane z wykonywaniem orzeczeń sądu<sup>23</sup>. Powyższe przepisy prawne wskazują na funkcję, którą kuratorzy sądowi pełnią wobec państwa, a także stawiają w służebnej roli wobec szeroko pojętego interesu społecznego, dają bowiem uprawnienia do pozyskiwania informacji na temat osobistych spraw podopiecznych, nakładania zobowiązań oraz egzekwowania ich realizacji. Z kolei w art. 173 § 1 k.k.w.<sup>24</sup> ustawodawca, określając obowiązki sądowych kuratorów sądowych, wskazuje organizowanie i prowadzenie działań mających na celu pomoc skazanemu w readaptacji społecznej i zapobieganie powrotowi do przestępstwa. Metodologia oddziaływań resocjalizacyjnych określa możliwe sposoby działania, pozostawia jednak kuratorowi ich dobór w zależności od sytuacji podopiecznego. Przytoczone przepisy prawa wytyczają ścieżki, które kuratorzy sądowi „wydeptują” podczas wykonywania obowiązków służbowych. Nie wszystko jednak, co wiąże się z pracą z drugim człowiekiem, zawiera się w normach prawnych; w efekcie przedstawiciele tego zawodu, korzystając z wiedzy, doświadczenia oraz odnosząc się do własnej moralności, podejmują decyzje wpływające na życie ich podopiecznych.

Uchwałą Krajowej Rady Kuratorów z 6 maja 2004 roku utworzono *Kodeks Etyki Kuratora Sądowego*. Zgodnie z zawartym tam art. 7 podstawowym obowiązkiem kuratorów sądowych jest podejmowanie działań, które mają na celu dobro podopiecznych oraz ich prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Art. 9 kodeksu wskazuje, że wszelkie informacje o podopiecznym oraz jego rodzinie, uzyskane przez kuratora sądowego podczas wy-

<sup>19</sup> I. Lazari-Pawłowska, *Etyka zawodowa bez kodeksu*, „Etyka” 1994, nr 27, s. 177–180.

<sup>20</sup> Art. 6, *Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych*, op. cit.

<sup>21</sup> *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy* (Dz.U. 1997, nr 90, poz. 557).

<sup>22</sup> *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny* (Dz.U. 2018, poz. 1600).

<sup>23</sup> Art. 1, *Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych*, op. cit.

<sup>24</sup> *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy*, op. cit.

konywania ustawowych zadań, objęte są tajemnicą, nie narusza natomiast tajemnicy kurator, który przekazuje tego rodzaju informacje w celach służbowych. Z kolei z treści art. 304 § 1 *Kodeksu postępowania karnego* wynika, że każdy, kto dowiedział się o popełnieniu przestępstwa ściganego z urzędu, ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym prokuratora lub policję, a § 2 tego przepisu wskazuje, że instytucje państwowe i samorządowe, które w związku ze swą działalnością dowiedziały się o popełnieniu przestępstwa ściganego z urzędu, są obowiązane niezwłocznie zawiadomić o tym prokuratora lub policję oraz przedsięwziąć niezbędne czynności do czasu przybycia organu powołanego do ścigania przestępstw lub do czasu wydania przez ten organ stosownego zarządzenia, aby nie dopuścić do zatarcia śladów i dowodów przestępstwa<sup>25</sup>.

Na podkreślenie zasługuje znaczenie profesjonalizmu służby kuratorskiej, rozumiane jako dbałość o wysoki poziom wykonywanej pracy, a także troska o dobre stosunki międzyludzkie, przestrzeganie reguł poprawnego zachowania oraz towarzysząca im sumienność i sprawność działania. Znaczącym czynnikiem wpływającym na tę wartość etyczną jest systematyczne podnoszenie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych oraz dzielenie się swoim doświadczeniem z członkami zespołu. Niezwykle istotny element profesjonalizmu stanowi także kultura, w tym kultura słowa, szczególnie ważna w przypadku tych funkcjonariuszy, którzy podczas wykonywania obowiązków zawodowych mają codzienny kontakt z ludźmi<sup>26</sup>.

Jeśli poddamy refleksji etycznej zawodowe funkcjonowanie kuratorów sądowych, warto zwrócić uwagę na jego indywidualny i społeczny wymiar. Etyka indywidualna dotyczy postępowania poszczególnych osób, etyka społeczna zaś obejmuje życie zbiorowości, w tym także działalność instytucji; chociaż etyki te funkcjonują odrębnie, wzajemnie się uzupełniają. Bertranda Russell stwierdzał: „bez moralności obywatelskiej społeczeństwa giną, bez moralności osobistej nie są godne przetrwania”<sup>27</sup>, zatem przedstawiciele danych zawodów, chociaż reprezentują interesy całych grup, przede wszystkim występują we własnym imieniu i wyrażają indywidualne wartości.

### **3. Etyczne dylematy kuratorów sądowych w służbie społecznych i indywidualnych wartości**

Przepisy prawa dokładnie określają obowiązki kuratorów sądowych, także w kwestiach dotyczących informowania odpowiednich organów władzy o popełnianych przez podopiecznych czynach karalnych. W praktyce zawodowej jednak nie wszystkie sytuacje są jednoznaczne, a dobro podopiecznego – nie zawsze osiągalne na drodze realizacji przepisów. Interpretacja okoliczności sprawy zależy od systemu wartości kuratorów, ich kompe-

<sup>25</sup> *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego* (Dz.U. 2018, poz. 1987).

<sup>26</sup> J. Piwowarski, *Etyka funkcjonariusza policji. Źródła, motywacje, realizacja*, Kraków 2012, s. 234.

<sup>27</sup> Za: J. Itrich-Drabarek, *Uwarunkowania, standardy i kierunki zmian funkcjonowania służby cywilnej w Polsce na tle europejskim*, Warszawa 2010, rozdz. IV.

tencji i doświadczenia. Niejednokrotnie podczas wykonywania czynności kurator dowiadyje się, że jego podopieczny posiada środki odurzające. Jest osobą uzależnioną, a żeby brać narkotyki, musi je mieć. Czy zatem kurator powinien, wypełniając dyrektywę przepisu prawa, zgłosić ten fakt prokuratorowi lub policji? Czy raczej, stosując się do treści ślubowania i kodeksu etyki, winien zachować go w tajemnicy i wspierać w leczeniu uzależnienia? Kurator sam musi rozważyć, czym jest w tej sytuacji dobro osoby, która została oddana pod jego pieczę. Czy gdy podczas pełnienia czynności dowie się, że podopieczny stosował przemoc wobec żony, powinien to zgłosić, pomimo próśb pokrzywdzonej, by tego nie robić oraz deklaracji, że podopieczny podejmie kroki, aby taka sytuacja w przyszłości się nie powtórzyła? Czy zawiadomienie stosownych organów pomoże rodzinie? Skąd pewność, że działamy dla jej dobra, a nie na jej szkodę? Doświadczenie zawodowe zwiększa świadomość niedoskonałości obowiązujących przepisów oraz procedur, które nie zawsze poprawiają sytuację zainteresowanych, a także konsekwencji niewłaściwych decyzji. Sprawia, że wiemy więcej – wiemy również, że nie zawsze możemy przewidzieć rozwój zdarzeń.

Zgodnie z treścią art. 202 § 4 a k.k.<sup>28</sup> osoba, która przechowuje, posiada lub uzyskuje dostęp do treści pornograficznych z udziałem małoletniego, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do 5 lat, co oznacza, że nawet jednorazowe oglądanie takiego materiału podlega karze. Czyny karalne przeciwko wolności seksualnej i seksualności, szczególnie te popełniane wobec małoletnich, są bezwzględnie moralnie naganne i nie ma na nie społecznego przyzwolenia. Co jednak powinien zrobić kurator, któremu podopieczny zgłasza problem, mówi o tym, że „źle zrobił”, i prosi o pomoc? Gdy informuje, że oglądał niedozwolony materiał i prosi o wsparcie w znalezieniu stosownej terapii, czy zgłoszenie tego faktu na policję zmieni na lepsze jego sytuację? Zadziałamy prewencyjnie czy, doprowadzając do ukarania, stracimy szansę na zmianę zachowania osoby, w której interesie powinniśmy działać, a tym samym zadziałamy na szkodę społeczeństwa?

W praktyce zawodowej kuratorów wiele jest sytuacji niejednoznacznych, kiedy trzeba polegać na doświadczeniu i własnej ocenie okoliczności. Zdarza się, że osoby zamieszkujące wspólnie z podopiecznym kuratora przekazują informacje świadczące na jego niekorzyść, nie muszą to być jednak informacje prawdziwe. Przykładem jest sprawa, w której żona podopiecznego w okresie dozoru wielokrotnie zgłaszała agresywne zachowanie, jakiego mąż miał się dopuszczać pod wpływem alkoholu. Wywiad środowiskowy nie potwierdzał tych informacji, sąsiedzi zgłaszali, że to żona dozorowanego pije, a on doświadcza z jej strony przemocy. Kurator stanął przed dylematem dotyczącym podjęcia stosownych kroków. Z powodu wątpliwości co do stanu faktycznego, wynikających ze sprzecznych informacji, współpracował z dzielnicowym oraz z prokuratorem, którzy również otrzymywali od kobiety informacje dotyczące stosowania przez skazanego przemocy i również nie byli pewni ich prawdziwości, zwłaszcza że zgłaszająca kilkakrotnie wcześniej wycofywała się ze składanych oświadczeń.

---

<sup>28</sup> Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, op. cit.

Skąd kurator ma wiedzieć, jak jest naprawdę, kto kłamie, kto manipuluje, kto potrzebuje pomocy? W jaki sposób ingerować w życie rodziny? Czy w sytuacji wątpliwości zgłaszać sprawę do prokuratury, z nadzieją na sprawiedliwe rozstrzygnięcie, czy ważyć argumenty, kierując się własną wiedzą i doświadczeniem? A co, gdy kurator ma osobisty stosunek do stron konfliktu? W przytoczonej sprawie kurator miał dużą wiedzę na temat rodziny skazanego. Wiedział, że w poprzednim związku kobieta przez lata godziła się, by ojciec jej trzech córek molestował je seksualnie. W toku innego postępowania kurator poznał dziecko jednej z nich, niepełnosprawnego chłopca, owoc kazirodczego stosunku z ojcem. Niewątpliwie miał osobisty stosunek do żony podopiecznego, co mogło wpływać na jego osąd i, ostatecznie, na podejmowane decyzje. Świadom tego, korzystał z superwizji. Możliwość przyjrzenia się sobie w relacji z osobami będącymi podmiotami prowadzonej sprawy oraz skorzystania z zewnętrznej opinii ułatwiła jej prowadzenie, jednak czy ochroniłaby kuratora przed poczuciem winy w sytuacji, gdyby w rodzinie podopiecznego doszło do tragedii?

Rozwiązania organizacyjne kuratorskiej służby sądowej nie obejmują obowiązku superwizji dla kuratorów sądowych, którzy pracują z osobami popełniającymi czyny karalne, w tym czyny przeciwko życiu i zdrowiu, często budzące strach i odrazę. Przedstawiciele tego zawodu w większości przypadków sami mierzą się z sytuacjami, kiedy podopieczny zachowuje się w zagrażający ich bezpieczeństwu sposób, odbiera sobie życie, w okresie pozostawania pod dozorem dokonuje gwałtu lub zabija człowieka. Nasuwa się pytanie: czy to etyczne, by do pracy z osobami z różnych obszarów problemowych delegować kuratorów sądowych, którzy są pozbawieni systemowego wsparcia w radzeniu sobie z ogromnym psychicznym obciążeniem oraz możliwości poddawania regularnej superwizji podejmowanych decyzji i doświadczanych trudności?

Podając decyzje dotyczące podopiecznych oraz osób z ich środowiska, poddajemy refleksji różne względy, także etyczne. Zdarza się również, że myślimy o własnym bezpieczeństwie. Przecież kuratorzy to nieuzbrojeni funkcjonariusze, w większości przypadków kobiety, a osoby, wobec których podejmują czynności, to jednostki popełniające czyny karalne, także przeciwko życiu i zdrowiu, niejednokrotnie stanowiące zagrożenie. Na podstawie jakich przesłanek powinno się podejmować decyzje? Czyje dobro chronić? Przecież, chociaż obligowany towarzyszącym mianowaniu ślubowaniem oraz przepisami prawa, kurator pozostaje człowiekiem o określonej moralności, a także odporności na stres, który nieodłącznie towarzyszy pełnieniu powierzonej funkcji.

Kuratorzy niejednokrotnie są atakowani przez osoby, wobec których podejmują czynności. W najnowszym raporcie Najwyższej Izby Kontroli dotyczącym kurateli sądowej czytamy: „Przypadki agresywnego zachowania ze strony podopiecznych czy członków ich rodzin i innych osób nie należą do rzadkości. Odnotowano je we wszystkich skontrolowanych sądach rejonowych, a w zbadanych sądach okręgowych zgłoszono 93 takie zdarzenia. Często są one kierowane do prokuratury, a następnie do sądów. [...] Mówiąc wprost: w każdym sądzie rejonowym sprawdzonym przez izbę występowały przypadki agresji w stosunku do kuratorów. Mimo to w większości sądów kuratorzy są zdani sami na



siebie”<sup>29</sup>. Tymczasem nie zawsze zgłaszają sytuacje, w których doświadczają ze strony podopiecznych agresji, co wynika z oporu przed zaszkodzeniem skazanemu oraz brakiem zaufania do organów ścigania, które nie zawsze stają po stronie kuratora. Za każdym razem, gdy podczas wykonywania obowiązków w terenie lub w siedzibie Zespołu Kuratorskiej Służby Sądowej, podopieczny zachowuje się agresywnie, kurator podejmuje decyzję o ewentualnym zgłoszeniu i często od niego odstępuje, kierując się różnymi względami, także proceduralnymi i etycznymi. Czasami troskę o samego siebie przedkłada nad obowiązek prawny. Z obawy przed trwającym czasami kilka lat postępowaniem sądowym, związanymi z tym czynnościami, konfrontacją z podopiecznym, przykrymi konsekwencjami w postaci skarg na czynności kuratorskie oraz koniecznością prowadzenia wobec niego w dalszym ciągu postępowania wykonawczego, kurator wybiera spokój, umniejszając niejako krzywdę, której doznał. Można postawić pytanie: czy takie postępowanie, chociaż daje poczucie dbania o siebie, nie wpływa negatywnie na zachowanie podopiecznego w przyszłości wobec tego samego lub innego kuratora? Wreszcie: czy godząc się na brak szacunku, nie przyczyniamy się do spadku prestiżu zawodu, który wykonujemy?

### Podsumowanie

W procesie resocjalizacji niezwykle istotna jest akceptacja jednostki oraz wiara w możliwości jej rozwoju. Aby to osiągnąć, należy pomóc podopiecznemu odkryć własny potencjał, współdziałając z siłami środowiska i pamiętając, że aby podopieczny mógł się otworzyć przed kuratorem, musi nawiązać z nim bliskie relacje emocjonalne, czuć strony życzliwość i mieć poczucie respektowania własnej osoby<sup>30</sup>. Powyższe założenia, mające na celu stworzenie optymalnych warunków do rozwoju podopiecznych, zakładają tworzenie bliskich relacji, niejednokrotnie bardzo podobnych do relacji terapeutycznej, która powstaje między terapeutą a pacjentem w procesie terapii. Osoby podlegające kuratorskiej pieczy doświadczają wielu życiowych trudności, zdarza się, że potrzebują wsparcia, którego kuratorzy im udzielają, występując w roli terapeutów. Tymczasem kuratorzy sądowi to niejednokrotnie osoby, które mają własne doświadczenia osobistych strat i traum, a także mogą przeżywać różne, niekiedy irracjonalne uczucia wobec reprezentujących odmienne wartości podopiecznych. Brak wglądu we własne mechanizmy psychologiczne skutkować może podejmowaniem niewłaściwych decyzji, co powoduje negatywne skutki dla osób dozorowanych oraz zły stan psychiczny samych kuratorów, a w efekcie przyczynia się do wypalenia zawodowego.

Dylematy etyczne nieodłącznie towarzyszą kuratorom sądowym w pracy. Przedstawiciele tej profesji niejednokrotnie zastanawiają się, co jest najlepsze dla podopiecznych, jakie

---

<sup>29</sup> *Prawo o kuratorach sądowych do poprawki*, Warszawa 2018, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/kuratorzy-sadowi.html> [2.02.2019].

<sup>30</sup> C. Czaporów, *O metodzie indywidualnych przypadków*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1963, nr 10.

kroki powinno się podjąć, by uwzględnić dobro rodzin, wreszcie – co należy zrobić, by przestrzegać przepisów prawa, których interpretacja nie zawsze jest jednoznaczna. Podczas wykonywania obowiązków zawodowych kuratorzy ciągle na nowo określają się w pełnionej roli. Zdobywają nowe kompetencje, poddają refleksji swoje uprawnienia, a wraz z upływem czasu, zdobywaną wiedzą i doświadczeniem – zmieniają się jako ludzie i kuratorzy. Zadają sobie pytania o prawdziwy sens pracy, którą wykonują i na nowo tworzą moralną przestrzeń, w której bezpiecznie, nie narażając na szwank wyznawanych wartości, mogą funkcjonować w tym trudnym zawodzie. Okupiona cierpieniem, zdobyta podczas praktyki wiedza stanowi istotę ich moralnego doświadczenia i wpływa na decyzje, które każdy kurator sądowy podejmuje indywidualnie, w zgodzie z własnym sumieniem, a przy tym nigdy nie ma pewności, czy postąpił słusznie. Pytanie o to, czy powinien być przede wszystkim funkcjonariuszem, czy człowiekiem, pozostaje bez rozstrzygnięcia, podobnie jak pytanie o wyższość etyki zawodowej nad przepisami prawa. O tym, jak rozwiązuje etyczne dylematy, decyduje ostatecznie jego moralność osobista, której znaczenie podkreślał Bertrand Russell<sup>31</sup>.

Stojący na styku prawa reprezentującego interes społeczny oraz jednostek, o których indywidualne dobro powinni dbać, kuratorzy sądowi we własnym sumieniu, kierując się wiedzą, zawodowym doświadczeniem oraz własną moralnością, podejmują decyzje, za które ponoszą osobistą oraz zawodową odpowiedzialność, a także, w niektórych przypadkach, stosowne konsekwencje prawne. Istotne jest, aby wtedy, gdy stają przed zawodowymi i etycznymi dylematami, mogli liczyć na wsparcie, również w formie superwizji, która daje możliwość zwiększania samoświadomości w pracy zawodowej.

## Bibliografia

### Literatura

- Andre J.A., *Role Morality as a Complex Instance of Ordinary Morality*, „American Philosophical Quarterly” 1991, vol. 28, nr 1.
- Balandynowicz A., *Sposób postępowania resocjalizacyjnego wobec skazanych w warunkach kurateli*, [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna. Perspektywy i zagrożenia*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2004.
- Bąk D., *O możliwości kreowania etosu urzędnika* [w:] *Etos urzędnika*, red. D. Bąk, Warszawa 2007.
- Czapów C., *O metodzie indywidualnych przypadków*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1963, nr 10.
- Freedman B., *A Meta-Ethics for Professional Morality*, „Ethics” 1978, nr 89.
- Galewicz W., *W sprawie odrębności etyk zawodowych*, [w:] *Moralność i profesjonalizm. Spór o pozycję etyk zawodowych*, red. W. Galewicz, Kraków 2010.
- Gromek K., *Kuratorzy sądowi. Komentarz*, Warszawa 2005.

---

<sup>31</sup> Za: J. Itrich-Drabarek, *Uwarunkowania, standardy i kierunki zmian...*, op. cit.

- Itrich-Drabarek J., *Uwarunkowania, standardy i kierunki zmian funkcjonowania służby cywilnej w Polsce na tle europejskim*, Warszawa 2010.
- Jaśtał J., *Dylematy moralne. Przyczynek do debaty z Plutarchem w tle*, „Diametros” 2004, nr 2.
- Kudrycka B., *Dylematy etyczne pracowników administracji*, Warszawa 1995.
- Kudrycka B., *Etyka w życiu publicznym*, „Kontrola państwowa” 1998, nr 2.
- Kusztal J., *Podstawy prawne kurateli sądowej*, [w:] *Współczesna kuratela sądowa (wybrane zagadnienia)*, red. B. Zinkiewicz, Mysłowice 2006.
- Lazari-Pawłowska I., *Etyka zawodowa bez kodeksu*, „Etyka” 1994, nr 27.
- Lazari-Pawłowska I., *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] *Etyka zawodowa*, red. A. Sarapata, Warszawa 1971.
- Piwowski J., *Etyka funkcjonariusza policji. Źródła, motywacje, realizacja*, Kraków 2012.
- Prawo o kuratorach sądowych do poprawki*, Warszawa 2018, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/kuratorzy-sadowi.html> [2.02.2019].
- Sinnott-Armstrong W., *Moral Dilemmas*, Oxford 1988.
- Szutta N., *Status współczesnej etyki cnót*, „Diametros” 2004, nr 1.
- Teichman J., *Etyka społeczna. Podręcznik dla studentów*, Warszawa 2002.

#### Źródła

- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy* (Dz.U. 1997, nr 90, poz. 557).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny* (Dz.U. 2018, poz. 1600).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego* (Dz.U. 2018, poz. 1987).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych* (Dz.U. 2018, poz. 1014).

Katarzyna Nanowska

### **Etyczne dylematy w praktyce zawodowej kuratorów sądowych**

W artykule została podjęta tematyka dylematów etycznych w praktyce zawodowej kuratorów sądowych dla dorosłych. Do kwestii dotyczących etyki zawodowej autorka odniosła się z perspektywy teorii etyki oraz własnych doświadczeń.

Zawód kuratora sądowego należy do profesji, których działalność posiada wyraźny i nieusuwalny wymiar etyczny. Kuratorzy sądowi jako organ wykonawczy sądu muszą stosować się do przepisów prawa, które sytuują ich w relacji do dobra wspólnego oraz indywidualnego, a także czynią odpowiedzialnymi za podejmowanie działań w społecznym i jednostkowym interesie. Jednocześnie, z uwagi na nakładany obowiązek dbania o dobro podopiecznego oraz zachowania tajemnicy zawodowej, stawiają w moralnie trudnej sytuacji.

Celem publikacji jest zwrócenie uwagi czytelników na etyczny wymiar wykonywania zawodu kuratora sądowego oraz dylematy moralne, przed którymi stają kuratorzy w toku realizowanych zadań.

**Słowa kluczowe:** kurator sądowy; etyka zawodowa; dylematy etyczne.

### **Ethical dilemmas in probation officers' work**

This article deals with the issue of probation officers' ethical dilemmas confronted when working with people. It refers to issues related to professional ethics from the perspective of ethics theory and my own experience.

The profession of probation officer has an irremovable ethical dimension. Probation officers, when executing court decisions, must comply with legal provisions for common and individual good. An obligation to care for persons under custody and to maintain professional secrecy, puts them in a morally difficult situation.

The purpose of the publication is to draw readers' attention to the ethical dimension of the profession by probation officers and to moral dilemmas that they face while performing their tasks.

**Keywords:** probation officer; professional ethics; ethical dilemmas.

*Translated by Katarzyna Nanowska*

Olga Tunkiewicz  
Uniwersytet Szczeciński

## ROZWAŻANIA NAD PRZYCZYNAMI AUTYZMU

### Wprowadzenie

Na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorders*, ASD) powstaje wiele teorii odnoszących się do przyczyn ich powstawania. Autyzm jest zaburzeniem neurorozwojowym, które mimo wielu prób do dziś nie zostało do końca poznane; nie można jednoznacznie wskazać, które elementy czy mechanizmy powodują występowanie zaburzeń ze spektrum. Aktualnie najnowszą klasyfikacją pozwalającą na kliniczne diagnozowanie ASD jest DSM-V<sup>1</sup>, edycja V z 2013 roku, wydana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. W wydaniu tym dokonano wielu istotnych zmian, również w opisie zaburzeń, które rozpoznaje się w okresie dzieciństwa. Najistotniejszą zmianą jest wprowadzenie kategorii „zaburzenia należące do spektrum autyzmu”; wcześniej w DSM-IV<sup>2</sup> były to: zaburzenia autystyczne, zespół Retta, dziecięce zaburzenie dezintegracyjne, zaburzenie Aspergera, a także całościowe zaburzenie rozwojowe nieokreślone inaczej. Wobec tego obecnie nie wyróżnia się podtypów, jednak DSM-V różnicuje poziom ciężkości, jak też ewentualne współwystępowanie zaburzeń somatycznych, neurorozwojowych i innych. Współcześnie, zgodnie z DSM, odbiega się również od używania nazewnictwa „autyzm wczesnodziecięcy”. To pojęcie zostało wprowadzone w 1943 roku przez psychiatrę amerykańskiego Leo Kanner’a,

---

<sup>1</sup> Podręcznik *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM)* Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego to zbiór klasyfikacji, a także dokładnych kryteriów rozpoznawania zaburzeń psychicznych. W minionych latach pojawiły się kolejne wydania podręcznika, który stał się fundamentalną pozycją w codziennej praktyce klinicznej dotyczącej zdrowia psychicznego. Dokładna data wejścia w życie DSM-5 to 18 maja 2013 roku. Zob. *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5*, red. wyd. pol. P. Gałęcki, M. Pilecki, J. Rymaszewska, A. Szulc, S.K. Sidorowicz, J. Wciórka, Wrocław 2018. Por. Morrison J., *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, red. naukowy J. Heitzman, przeł. R. Andruszko, Kraków 2017.

<sup>2</sup> *Kryteria Diagnostyczne według DSM-4 TR* to wersja poprzedzająca wydanie DSM-5.

który był wówczas prekursorem w badaniach prowadzonych nad problemem zaburzeń autystycznych<sup>3</sup>. Bez wątpienia należy jednak wskazać, że od czasu ustanowienia przez L. Kanner nazewnictwa, czyi od wprowadzenia terminu „autyzm”, którego wcześniejsze symptomy określano jako „beznadziejnie opętany”, wielu badaczy próbowało precyzyjnie określić znaczenie, a także ustalić jakie konkretnie objawy składające się na ten syndrom. Warto wskazać również, że o cechach, które wykazują dzieci z autyzmem, wspomniano już dużo wcześniej.

## 1. Powrót do historii

Historia podaje, że pod koniec XVIII wieku w południowo-wschodniej Francji znaleziono chłopca, którego uznano za dzikiego, lecz bardziej realną hipotezą jest to, że miał autyzm. Zajmujący się nim lekarz, Jean Itard, stwierdzał, że dziecko wykazuje typowe objawy autystyczne związane głównie z niezdolnością w komunikacji. Natomiast w latach siedemdziesiątych XIX wieku Henry Maudsley opisał w podręczniku do psychofizjologii rodzaje obłądów u dzieci. Sięgając do niektórych z tych opisów, można uznać, że odpowiadają one współcześnie znanym objawom autyzmu. Wiek XX to powstanie pojęcia *autismus*, którego twórcą jest szwajcarski psychiatra Eugen Bleuler. Na słowo składa się greckie *autos*, czyli „ja”, a także *ismos*, czyli przyrostek wskazujący na jakieś działanie lub stan. Termin *autismos* został użyty przez E. Bleulera, pracującego głównie nad schizofrenią, aby opisać myślenie egocentryczne, idiosynkratyczne, prowadzące do wycofania się i wejścia we własny świat fantazji. Po tych wydarzeniach w historii związanej z rozpoznawaniem autyzmu przyszedł czas na wspomnianego Leo Kanner. W czasopiśmie „Nervous Child” psychiatra opublikował artykuł poświęcony przedstawieniu autyzmu. Termin zapożyczył od E. Bleulera, ponieważ prowadzone obserwacje pozwalały zauważyć, że dzieci cierpiące na autyzm, tak jak schizofrenicy badani przez Bleulera, mają swój własny świat i są odcięte od kontaktów społecznych. L. Kanner wskazał jeszcze dodatkowe cechy, które nie występowały u schizofreników: problemy z symbolizacją, abstrahowaniem i rozumieniem znaczeń; wszystkie one razem powodowały zaburzenia w sferze komunikowania się. Artykuł L. Kanner dotyczył jedenaściorga dzieci, które badacz objął opieką. Jedno z dzieci to Donald Triplett, w 1938 roku wysłany przez rodziców na obserwację do Baltimore, gdzie pracował Kanner. Gdy psychiatra spotkał jeszcze kilkoro dzieci, w niektórych przypadkach podobnych do Donalda, oznajmił jego matce, Mary Triplett, że jest bardzo blisko rozpoznania po raz pierwszy choroby, która dotychczas nie pojawiła się ani w literaturze psychiatrycznej, ani w żadnej innej. Wów-

---

<sup>3</sup> Leo Kanner – urodzony w Klekotowie psychiatra żydowskiego pochodzenia. Medycynę studiował w Niemczech na Uniwersytecie Frederyka Wilhelma w Berlinie. W 1924 roku wyemigrował do USA, gdzie został asystentem w szpitalu w Południowej Dakocie. W 1930 roku otrzymał propozycję otwarcia oddziału psychiatrii dziecięcej w Szpitalu Johna Hopkinsa. W 1935 roku wydał podręcznik *Child Psychiatry*, który był pierwszą pracą dotyczącą psychiatrii dziecięcej. Później zasłynął z badań prowadzonych nad zaburzeniami ASD.

czas przypadków podobnych do Donalda było osiem, jednak ta informacja stanowiła tajemnicę L. Kannera, ponieważ zależało mu na tym, aby mieć czas na obserwację dzieci i podążanie śladami ich rozwoju. Jak podają Donovan i Zucker w przeglądowej pracy o historii autyzmu<sup>4</sup>, badacz w liście do Mary Triplett napisał, że jeśli istnieje jakakolwiek nazwa, która pasuje do choroby jej syna i pozostałych dzieci, to jest to „autystyczne zaburzenie kontaktu emocjonalnego”. Uwagę L. Kannera zwrócił fakt, że dzieci nie były znacząco upośledzone pod względem inteligencji, miały natomiast trudności w nawiązywaniu relacji z innymi ludźmi. Tym samym choroba, którą zdefiniował L. Kanner, później została nazwana autyzmem i autyzmem wczesnodziecięcym.

Skoro wiadomo, jak objawia się autyzm, czy możemy wskazać jego przyczyny? Badacze dopatrują się wielu przyczyn tej choroby. Dotychczas dominowało przeświadczenie, że w autyzmie zaburzona jest tak zwana triada zachowań należących do kręgu: a) zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym, b) zaburzeń w komunikacji oraz c) stereotypii wzorców zachowań. Niemniej jednak w DSM-V odchodzi się od tego różnicowania na poczet wskazania tylko dwóch szeroko pojętych grup zaburzeń. Pierwsza związana jest z deficytami społeczno-komunikacyjnymi, druga – z ograniczonymi i powtarzającymi się wzorcami zachowań oraz zainteresowań. W przypadku autyzmu często podkreśla się trudność określenia, które zaburzenie wystąpiło pierwotnie i przyczyniło się do tego drugiego: czy społeczne deficyty przełożyły się na ograniczoną komunikację, czy może na odwrót?<sup>5</sup> Nowe różnicowanie w diagnozowaniu na podstawie DSM-V nie daje odpowiedzi, wskazuje natomiast, jak bliskie są zaburzenia społeczne oraz zaburzenia komunikowania się<sup>6</sup>.

Jednoznaczne wskazanie etiologii autyzmu towarzyszy badaczom i naukowcom od lat; chociaż nie udało się w pełni poznać autyzmu, współcześnie wiemy już bardzo dużo na jego temat, co przekłada się na możliwość bardziej efektywnej terapii i poprawy funkcjonowania w życiu osób z ASD. Aktualne teorie upatrują przyczyn autyzmu w zaburzeniach neurorozwojowych, a także w budowie mózgu i jego funkcjonowaniu. Duże znaczenie przypisuje się również genetyce oraz czynnikom środowiskowym. Ważny aspekt w rozważaniach na temat autyzmu stanowi sfera psychologiczna; przy badaniu autyzmu był to podstawowy kierunek prób zrozumienia tych zaburzeń.

---

<sup>4</sup> J. Donovan, C. Zucker, *Według innego klucza. Opowieść o autyzmie*, przeł. A. Homańczyk, Kraków 2017.

<sup>5</sup> Badania próbujące odpowiedzieć na pytanie, które z zaburzeń wystąpiło pierwotnie – komunikacja czy deficyty społeczne – prowadził Simon Baron-Cohen, brytyjski specjalista psychopatologii i psychologii rozwojowej, obecnie realizujący badania na University of Cambridge. Baron-Cohen zajmuje się głównie psychopatologią autyzmu i teorią umysłu; jest autorem wielu publikacji z zakresu autyzmu; wraz z Utą Frith, Patrickiem Bolton oraz Patricją Howlin tworzą zespół specjalistów w dziedzinie zaburzeń ze spektrum autyzmu.

<sup>6</sup> Zob. np.: P. Howlin, *Autism preparing for adulthood*, London 1997; B. Winczura, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008; B. Winczura, *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, Kraków 2012; *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*, red. S. Goldstein, J.A. Naglieri, S. Ozonoff, przeł. R. Andruszko, Kraków 2017; B.M. Prizant, T. Fields-Meyer, *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, przeł. J. Bilmin-Odrowąż, Kraków 2017.

Upatrywanie przyczyn autyzmu zależnych od czynników psychologicznych, opiera się na obserwacji rozwoju dziecka we wszystkich okresach jego życia. Analizuje się mechanizmy poznawcze, behawioralne oraz emocjonalne. W tym podejściu funkcjonowało przekonanie, że autyzm to skutek pojawienia się w rozwoju dziecka czegoś traumatycznego, co jest wynikiem relacji pomiędzy dzieckiem a jego opiekunem, zazwyczaj matką. Obecnie wiadomo, że postawa i rola matki nie ma nic wspólnego z powstawaniem autyzmu, jednak to przekonanie było bardzo żywe głównie w połowie XX wieku. Etiologia autyzmu według teorii L. Kanner'a wskazywała, że problemowa sylwetka rodziców dzieci z ASD wpływa na powstawanie zaburzenia. Były to takie cechy jak emocjonalny chłód, sztywność w funkcjonowaniu, obsesyjne zachowania oraz przeintelektualizowanie. L. Kanner swoje główne założenia opierał na nieprawidłowościach w relacji matki z dzieckiem: matka była zbyt racjonalna, zimna, a także odrzucająca potrzeby noworodka.

Teoria L. Kanner'a pozwala jednak sądzić, że podstaw ASD badacz dopatrywał się również w neurobiologii. Według niego dzieci z takimi zaburzeniami są od urodzenia obciążone niezdolnością do formowania zwykłych, zdeterminowanych biologicznie emocjonalnych relacji z innymi osobami. Celem niniejszych rozważań nie jest dogłębna analiza każdego z podejść diagnozujących zaburzenia ze spektrum autyzmu, lecz ukazanie, jak wielki przekrój te podejścia stanowią, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę, że wiele z nich nie ma empirycznego potwierdzenia.

## 2. Poszukiwanie przyczyn autyzmu

Jak wspomniano, autyzm stanowi niezwykle zagadkowe zaburzenie. Badacze wskazują, że najkorzystniejsze – choć to określenie nie wydaje się w tym przypadku trafne – jest rozumienie autyzmu jako uwarunkowanego biologicznie zbioru zachowań, występujących w różnych postaciach klinicznych, o różnym nasileniu oraz prawdopodobnie będących efektem różnych czynników. To dość enigmatyczny opis, który pozwala snuć różnorodne hipotezy na temat samego autyzmu. Natomiast istnieje szereg czynników, które sprawiają, że możemy rozważać charakterystykę autyzmu i jego przyczynami. Jak wskazuje Ewa Pisula, są to czynniki środowiskowe, psychologiczne, biologiczne, genetyczne, związane z neuroprzeżywalnością oraz neurologiczne<sup>7</sup>.

Czynniki środowiskowe i prenatalne odnoszą się głównie do wieku rodziców, przebiegu ciąży, jej rozwiązania, jak również do przyjmowanych przez matkę leków. Dodatkowo jako czynnik ryzyka wskazuje się stres prenatalny, ponieważ może on niekorzystnie wpływać na wczesny rozwój mózgu dziecka. Badania empiryczne pokazały, że u matek przeżywających silny stres w okresie ciąży – głównie między 21 a 32 tygodniem – odnotowano nieprawidłowości w strukturach i funkcjonowaniu mózgu u osób z ASD. W odniesieniu do czynników związanych z porodem i ciążą naukowcy wskazują, oprócz wieku rodziców

---

<sup>7</sup> Zob.: E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Sopot 2005; E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2010; E. Pisula, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot 2012.



i przebiegu ciąży, również przebyte w tym okresie choroby, ewentualne zagrożenie poronieniem, wady wrodzone, palenie tytoniu przez matkę w czasie ciąży oraz zielone wody płodowe. Dodatkowo przyczyn upatruje się w stresie prenatalnym, który także może nieprawidłowo wpłynąć na mózg dziecka i jego rozwój.

Ta teoria spotkała się ze sceptycznym nastawieniem między innymi Simona Baron-Cohana<sup>8</sup> czy Uty Frith<sup>9</sup>, czyli czołowych badaczy w dziedzinie autyzmu, którzy uważają, że te czynniki wcale nie muszą mieć nic wspólnego z autyzmem, ponieważ u dzieci, których rozwój nie jest w żaden sposób zaburzony, także odnotowano takie sytuacje. Pod rozwagę bierze się również czynniki psychologiczne – to jedno z najstarszych wyjaśnień, dzięki któremu próbowano zrozumieć przyczyny autyzmu. Podejście psychologiczne dominowało w połowie XX wieku; wówczas uważano, że podłoże autyzmu stanowią czynniki psychogenne. Niekorzystne warunki środowiska miały się odzwierciedlać w zaburzonym zachowaniu dziecka. Fundament tej teorii stanowi przekonanie, jakoby autyzm był skutkiem pojawienia się jakiegoś czynnika traumatyzującego w czasie rozwoju dziecka. Jak już wspomniano, teoretyzowano, że miał to być efekt nieprawidłowych relacji pomiędzy dzieckiem a opiekunem – zazwyczaj matką. Z kolei za czynnik, który wpłynąłby na wystąpienie traumy, uważano takie wydarzenia jak poród (dziecko doświadcza lęku w związku z przyjściem na świat i zmianą środowiska), rozdzielenie matki z dzieckiem tuż po urodzeniu, pobyt dziecka w inkubatorze, ponadto odtrącenie dziecka przez matkę (na przykład w wyniku depresji poporodowej).

Za kolejną ważną grupę uznaje się tak zwane czynniki biologiczne. Wielokrotnie badania i obserwacje wskazały, że zaburzenia ze spektrum autyzmu wiążą się z występującymi problemami ze zdrowiem. Zaburzenia związane z metabolizmem, obniżoną odpornością czy też infekcje wirusowe, bakteryjne oraz grzybicze mogą wpływać na stopień zaburzeń ASD. Najczęściej dochodzi do zaburzeń w metabolizowaniu puryn – wówczas przemiana białkowa jest zwiększona i dochodzi do wydalania puryn z moczem. Niemniej jednak najbardziej rozpowszechniona wiedza dotycząca chorób metabolicznych skupia się na fenyloketonurii. Występują wówczas takie objawy jak: nadpobudliwość ruchowa, zaburzenia mowy, złość, agresja, dekoncentracja lub całkowita niezdolność do koncentrowania się, a także stereotypie ruchowe oraz lęk przed nieznanymi. Najszerzej mówi się również o zakażeniu *Candida albicans*, potocznie określanym jako rozrost grzyba Candida; zakażenie to występuje głównie w przewodzie pokarmowym, a w ramach leczenia zaleca się między innymi odpowiednio dobraną dietę.

Kolejny czynnik mogący się przyczyniać do rozwoju ASD to zaburzone działanie neurotransmiterów. Rola neuroprzebieżników w organizmie jest bardzo istotna, ponieważ to one napędzają i hamują układ nerwowy. Jeśli neuroprzebieżniki nie pracują prawidłowo, może się to odzwierciedlać w nieprawidłowym działaniu układu nerwowego, czyli w zaburzeniach neurologicznych, a dodatkowo również w zaburzeniach psychicznych.

---

<sup>8</sup> Zob. S. Baron-Cohen, P. Bolton, *Autism the facts*, New York 1993.

<sup>9</sup> U. Frith, *Autyzm: wyjaśnienie tajemnicy*, przeł. M. Hernik, G. Krajewski, Sopot 2008.

Według innego poglądu przyczynami powstawania autyzmu są zaburzenia genetyczne; już w 1977 roku przeprowadzono pierwsze badania w tym zakresie. E. Pisula przytacza badania Susan Folstein i Michaela Ruttera, którzy skupili się na jedenastu parach bliźniąt monozygotycznych i dziesięciu parach bliźniąt dizygotycznych. W każdej zbadanej parze u przynajmniej jednego dziecka zdiagnozowano zaburzenia ze spektrum autyzmu. Wnioski z przeprowadzonych badań wskazały, że w przypadku bliźniaków monozygotycznych występowanie ASD szacowane jest na 36%, a w przypadku bliźniąt dizygotycznych oscyluje w granicy zera. Wobec tego współwystępowanie zaburzeń z ASD pośród bliźniąt mających taki sam materiał genetyczny pozwala stwierdzić istotność czynników genetycznych. Dodatkowym aspektem jest wskazanie przez U. Frith, że w parach niezgodnych genetycznie wielu z braci dotknęła nieco łagodniejsza postać autyzmu. Gdy weźmiemy to pod uwagę i rozszerzymy kryteria, stwierdzimy, że u bliźniąt monozygotycznych odsetek występowania zaburzeń ze spektrum autyzmu wzrasta do 90%. Pisula w nowszych publikacjach wskazuje jednak, że częstotliwość w przypadku bliźniąt monozygotycznych określono na poziomie 69–89%, o czym możemy również przeczytać u Temple Grandin<sup>10</sup>. Nie jest to jednak wiedza, którą można przyjąć za pewnik, ponieważ każdego roku przeprowadza się nowe badania pozwalające odkryć kolejne tajemnice.

### 3. Nowe spojrzenie na przyczyny autyzmu

Współcześnie istnieje wiele możliwości dogłębnego zanalizowania problemu; jednak mimo wyspecjalizowanego sprzętu i zaangażowanych naukowców przyczyny autyzmu nadal nie zostały dostatecznie wyjaśnione. Mimo wszystko wiemy o autyzmie zdecydowanie więcej niż w czasach, kiedy L. Kanner prowadził swoje badania. Mamy też już załazkową wiedzę o autyzmie w zakresie genetyki. W porównaniu z poprzednimi latami i ówczesnym stanem wiedzy wykazanie związku między autyzmem a genetyką to wielki krok w nauce. Przełomem było opisane powyżej badanie bliźniąt; przeprowadzono je trzy lata przed wprowadzeniem DSM-III, czyli pierwszych formalnych kryteriów diagnostycznych autyzmu. Jeśli przyjęlibyśmy obecnie obowiązujące kryteria diagnostyczne, czyli DSM-V, wówczas wskaźniki zgodności utrzymałyby się na poziomie aż 82%, co oznacza dziewięć z jedenastu par bliźniąt monozygotycznych, a także 10%, czyli jedna z dziesięciu par bliźniąt dizygotycznych. W roku 1995 przeprowadzono powtórne badania, jednak próba była dwukrotnie większa; wyniki zaś okazały się bardzo podobne: 92% dla monozygotycznych i 10% dla dizygotycznych. Jak wiadomo, bliźnięta jednojajowe mają to samo DNA, z związku z czym nie ma możliwości zanegowania konieczności upatrywania związku między autyzmem

---

<sup>10</sup> Temple Grandin jest doktorem zootechniki oraz profesorem na Colorado State University. Ta niezwykle mądra i utalentowana kobieta ze zdiagnozowanym autyzmem potrafi opowiadać historię swojego zaburzenia jak nikt inny i jest bardzo zaangażowana w popularyzowanie wiedzy na temat autyzmu. Jest autorką wielu podręczników na ten temat; jej podręcznik o mózgu autystycznym pozwala zobrazować problematykę związaną z deficytami w jego budowie. Zob. T. Grandin, *Autyzm i problemy natury sensorycznej*, przeł. J. Okuniewski, Gdańsk 2017; T. Grandin, R. Panek, *Mózg autystyczny: podróż w głąb niezwykłych umysłów*, przeł. K. Mazurek, Kraków 2016.

a genetyką. Pojawia się jednak pytanie: które geny mają związek z autyzmem? Na początku tego stulecia dominowało przekonanie, że ASD to wynik odchyleń występujących w jednym lub tylko kilku genach indywidualnego DNA człowieka.

Jak wskazuje Temple Grandin, rok 2001 przyniósł nowe spojrzenie na kwestię genomu. Wówczas Human Genome Project<sup>11</sup> wraz z innymi badaczami sporządził wykreślenie ludzkiego genomu, aby stworzyć Projekt Genomu Autyzmu<sup>12</sup> (*Autism Genome Project*, AGP). Był to czas zjednoczenia kilkudziesięciu instytucji z kilkunastu krajów w celu uzyskania dostępu do bazy danych 1400 rodzin. W badaniu zastosowano chip genowy ze wszystkimi 23 parami chromosomów; stanowił on nowatorską technologię, działającą na wyższym poziomie niż dotychczasowe, gdyż jej rozdzielczość pozwalała obserwować tysiące wariantów DNA jednocześnie na jednym chipie zamiast po kolei. Badania trwały prawie sześć lat; po pierwszym etapie opublikowano wyniki świadczące o tym, że istnieje szereg konkretnych obszarów genomu, które najprawdopodobniej przyczyniają się do autyzmu. Największe nadzieje pokładano wówczas w badaniach związanych z mutacją genu kodującego białko – neureksynę; ono z kolei łączy się z białkiem określanym jako neuro lignina, aby kontrolować łączenie się dwóch komórek w synapsy. T. Grandin stwierdza, że są to ważne zależności, ponieważ interakcje kierują neurony w odpowiednie miejsca, co pozwala na utworzenie w mózgu neuronalnych ścieżek komunikacyjnych. Naukowcy z AGP byli wówczas przekonani, że mutacje białka SHANK3, reagujące w synapsie z neuro ligniną, wpływają na zwiększone prawdopodobieństwo występowania zaburzeń z ASD. Informacje, które podaje T. Grandin, w znacznym stopniu przybliżają obraz badań genetycznych. Po przeprowadzeniu pierwszych etapów okazało się, że szukana przez naukowców z AGP zmiana to zmiana liczby kopii lub CNV. CNV to submikroskopijne podwojenia, braki lub przegrupowania pewnych części DNA. Zmiany w liczbie kopii są raczej dziedziczone, jednak czasami w geny wkrada się nieregularność, która jest przekazywana kolejnym pokoleniom. Podwojeń CNV jako samych w sobie się nie dziedziczy; pojawiają się one spontanicznie albo w jajeczku, albo w nasieniu tuż przed zapłodnieniem lub też krótko po nim. Nazywane są mutacjami *de novo*, „od początku”. Na podstawie badania 264 rodzin stwierdzono, że taka mutacja CNV *de novo* jest bardzo silnym czynnikiem powodującym autyzm. Wyniki wskazały, że 10% osób z autyzmem nających rodzeństwo bez zaburzeń ASD (12 ze 118) charakteryzowała zmiana liczby kopii. Wykazano także, że 1% z grupy kontrolnej bez zaburzeń z ASD (2 ze 196) charakteryzował się obecnością CNV.

Drugi etap Projektu Genomu Autyzmu, zakończony w roku 2010, skupiał się na badaniu 996 uczniów szkół podstawowych z USA i Kanady ze zdiagnozowanym autyzmem oraz ich rodziców, a dodatkowo 1278 osób z grupy kontrolnej. Wówczas badacze odkryli

---

<sup>11</sup> Human Genom Project, czyli Projekt Ludzkiego Genomu, to przedstawienie genetycznego planu człowieka. Jest zbiorem badań sekwencjonowania i mapowania wszystkich genów.

<sup>12</sup> Projekt Genomu Autyzmu to projekt badawczy oparty na współpracy genetycznej, zainicjowany przez National Alliance for Autism Research i National Institutes of Health. Jego celem jest badanie ludzkiego genomu w poszukiwaniu genów podatności na autyzm. Wizja polegała na zidentyfikowaniu dokładnych wariantów nukleotydów w obrębie genów, które powodują predyspozycje do ASD.

dziesiątki wariantów liczby kopii, które mogą być potencjalnie powiązane z ASD. Kolejne lata przyniosły tych skojarzeń setki. Trudność sprawiało jednak to, że wiele CNV było bardzo rzadkimi egzemplarzami. W opublikowanych wynikach naukowcy wskazywali, że żadnej z odkrytych przez nich odmian genomów nie zauważyli więcej niż dwa razy, natomiast większość była widziana raz. U dzieci z autyzmem zaobserwowano większą ilość zmienionych genów niż u dzieci bez zaburzeń, ale u każdego dziecka występowało inne zaburzenie w innym genie.

Wśród genetyków dominuje mówienie o relacji wiele do jednego – odnosi się ona do wielu mutacji w stosunku do jednego wyniku. Nie ma jednak pewności, na co wskazuje wynik: na objaw czy diagnozę autyzmu. Niestety, podobnie jak w przypadku diagnostyki funkcjonalnym rezonansem magnetycznym (fMRI), odnajdywanie przyczyn autyzmu i zrozumienie przy użyciu genetyki pełne jest komplikacji z powodu niejednorodności. Cech charakterystycznych autyzmu znamy mnóstwo, ale nie są one u wszystkich dzieci takie same. W przypadku genetyki nie sposób opisać zjawiska w kilku zdaniach, zwłaszcza przy uwzględnieniu ciągle ewolucji wyników. Warto jednak podkreślić, że badania genetyczne były i są stale prowadzone, co przybliży nas coraz bardziej do poznania istoty autyzmu.

Równie ważnym czynnikiem w diagnozowaniu ASD jest neuroobrazowanie funkcjonalnym rezonansem magnetycznym. T. Grandin jako osoba z autyzmem wielokrotnie poddawała się działaniu pola magnetycznego, aby wykazać zmiany różniące w budowie mózgu między osobą z ASD a osobą bez deficytów. Rezonans pozwala poznać, jak wygląda oraz co robi mózg. Badanie polega na wykorzystaniu silnego pola magnetycznego i uderzania falami o odpowiedniej częstotliwości, aby uzyskać obraz: obracające się jądra atomów, wychwytywane przez maszynę. Rezonans ma jednak podstawową wadę: nie daje możliwości zróżnicowania przyczyny i skutku. Temple Grandin dla zobrazowania przytacza przykład znany w rozprawianiu o autyzmie dotyczący rozpoznawania twarzy<sup>13</sup>. Neuroobrazowanie wskazuje, że kora mózgowa osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie wykazuje działania tak żywo, jak reaguje na przedmioty. Nie ma jednak dowodów na wiązanie tego z zaburzeniami społecznymi występującymi w ASD.

Jakie różnice wobec tego w stosunku do mózgu bez zaburzeń wykazuje neuroobrazowanie?<sup>14</sup> T. Grandin opowiada własną historię po przeprowadzeniu kilku badań fMRI na Uniwersytecie w Utah. Badanie wykazało, że lewa komora mózgu jest o 57% dłuższa niż

---

<sup>13</sup> Osoby z autyzmem mają znikome zdolności rozpoznawania twarzy. To działanie stanowi integralną część kontaktów interpersonalnych. Naukowcy przeprowadzili badania, z których wynika, że osoby z ASD dokonują rozpoznawania twarzy w sposób nieprawidłowy. Twarz zdradza nasze emocje, a z tym osoby z autyzmem w dużej mierze sobie nie radzą – nie mają bowiem takiej umiejętności.

<sup>14</sup> Na potrzeby badania zaburzeń ze spektrum autyzmu mówi się o neuroobrazowaniu metodą fMRI. Jest to funkcjonalny rezonans magnetyczny, który umożliwia ocenę aktywności mózgu na podstawie efektu zwanego BOLD, czyli za pomocą zmian utlenowania krwi przepływającej przez mózg. fMRI rejestruje aktywne komórki nerwowe i zmiany, jakie zachodzą w przepływie krwi oraz w tlenie w niej zawartym. fMRI pozwala poznać wygląd oraz jak funkcjonowanie mózgu.

prawa, z kolei grupa kontrolna wykazuje różnicę tylko w 15%. T. Grandin wielokrotnie opowiadała, jakie ma trudności z pamięcią krótkotrwałą oraz wykonywaniem kilku poleceń jednocześnie. Może to być skutkiem tego, że jej komora jest tak długa, że sięga do kory ciemniowej, która zarządza pamięcią roboczą. Neuroobrazowanie wykazało również szereg innych zmian w stosunku do mózgow osób z grupy kontrolnej. Różnicę stanowi pojemność wewnątrzczaszkiowa oraz całkowita objętość mózgu – wykazuje się o 15% większy rozmiar u osób z ASD, większa o 15% jest również istota biała. Różnica w rozmiarze widoczna jest także w przypadku ciała migdałowatego – w mózgu Temple Grandin prawe jest większe o 22%, lewe również wykazuje większy rozmiar. Jeżeli przyjrzymy się korze mózgowej, ona też ma inny rozmiar – jest grubsza po obu stronach: o 12% po lewej i o 23% po prawej. Należy podkreślić, że wyniki badań neuroobrazowania mózgu T. Grandin są tożsame z wynikami innych osób autyzmem. Wyniki nie są takie same w skali procentowej, jednak wszystkie wskazują na większe części mózgu u osób z ASD. Symptomy autyzmu wykazują ścisły związek z funkcjami mózgu. Na przykład ciało migdałowate jest odpowiedzialne za przetwarzanie lęku i innych emocji, a osobom z ASD silny lęk często towarzyszy w życiu, nie jest to jednak reguła i nie wolno tak tego traktować. Kora wzrokowa również wykazuje zróżnicowanie: pęczek podłużny dolny (ILF), a także pęczek czołowo-potyliczny dolny (IFOF) są większe, zwłaszcza ILF jest grubszy. Zarówno ILF, jak i IFOF dosięgają do pierwszorzędowej kory wzrokowej, co może wyjaśniać nadzwyczajną pamięć wzrokową – zarówno u T. Grandin, jak i u innych osób z ASD.

Bardzo ważne było również badanie połączeń między neuronami. W 2011 roku opublikowano wyniki badań, które weryfikowały połączenia w całej istocie szarej. Badanie polegało na porównaniu 40 mężczyzn z ASD do grupy kontrolnej w podobnym wieku. Stwierdzono wtedy, że test połączeń pozwala na określenie, czy mózg jest autystyczny, czy normalnie funkcjonujący, z dokładnością sięgającą 79%, a nawet 89% w przypadku osób, które miały mniej niż 20 lat. Jak pisze T. Grandin, inne badania przeprowadzone przy użyciu neuroobrazowania pokazały, że w grupie 17 osób z autyzmem i 17 osób bez zaburzeń długości linii spoidła wielkiego może mieć zastosowanie w rozróżnianiu obu typów mózgow z dokładnością sięgającą rzędu 82–94%.

Chociaż neuroobrazowanie to ogromny krok naprzód w diagnozowaniu autyzmu, nie jest badaniem bez zarzutu. Wpływa na to między innymi sposób przeprowadzenia badania: wymogiem jest trzymanie głowy nieruchomo, ponieważ mogą pojawić się artefakty, błędnie odczytywane jako postęp, co już miało miejsce w badaniach prowadzonych nad mózgiem. Jednocześnie nie można przyjmować za pewnik, że jeśli badana osoba wykazuje zaburzenia zachowania, a obrazowanie jej mózgu wykaże jakieś odstępstwo od normy, to właśnie to jest przyczyną tego zachowania.

## Podsumowanie

Celem artykułu było przeglądowe wskazanie przyczyn autyzmu, o których mówią hipotezy lub badania naukowców. Mimo bardzo rozwiniętej technologii nadal nie ma jednoznacznego dowodu na to, że konkretny czynnik, konkretny gen czy konkretna zmiana w mózgu (w stosunku do osób z grup kontrolnych) powodują autyzm. Należy wziąć również pod uwagę fakt, że zazwyczaj występowanie autyzmu jest skorelowane z występowaniem innych zaburzeń współtowarzyszących, co utrudnia naukowcom postawienie jednoznacznej tezy. Odsetek osób, u których rozpoznaje się zaburzenia ze spektrum autyzmu, wzrasta z roku na rok, możemy zatem sądzić, że szerokie pole do przeprowadzania badań pozwoli w końcu na uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jaka jest istota autyzmu.

## Bibliografia

- Baron-Cohen S., Bolton P., *Autism the facts*, New York 1993.
- Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*, red. S. Goldstein, J.A. Naglieri, S. Ozonoff, przeł. R. Andruszko, Kraków 2017.
- Donovan J., Zucker C., *Według innego klucza. Opowieść o autyzmie*, przeł. A. Homańczyk, Kraków 2017.
- Frith U., *Autyzm: wyjaśnienie tajemnicy*, przeł. M. Hernik, G. Krajewski, Sopot 2008.
- Grandin T., *Autyzm i problemy natury sensorycznej*, przeł. J. Okuniewski, Gdańsk 2017.
- Grandin T., Panek R., *Mózg autystyczny: podróż w głąb niezwykłych umysłów*, przeł. K. Mazurek, Kraków 2016.
- Howlin P., *Autism preparing for adulthood*, London 1997.
- Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5*, red. wyd. pol. P. Gałęcki, M. Pilecki, J. Rymaszewska, A. Szulc, S.K. Sidorowicz, J. Wciórka, Wrocław 2015.
- Morrison J., *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, red. naukowy J. Heitzman, przeł. R. Andruszko, Kraków 2017.
- Pisula E., *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot 2012.
- Pisula E., *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2010.
- Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, Sopot 2005.
- Prizant B.M., Fields-Meyer T., *Niezwyčajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, przeł. J. Bilmin-Odorowąż, Kraków 2017.
- Winczura B., *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, Kraków 2012.
- Winczura B., *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008.

Olga Tunkiewicz

### **Rozważania nad przyczynami autyzmu**

Na temat przyczyn zaburzeń ze spektrum autyzmu przez lata narosło wiele hipotez, które do dzisiaj nie zostały ostatecznie zbadane. Wskazywano wiele powodów, dla których dziecko odbierane było jako odosobnione, zamknięte w swoim świecie. Przełom nastąpił w 1943 roku, kiedy amerykański psychiatra Leo Kanner ogłosił wyniki swoich obserwacji nad jedenaściorciem dzieci, których zachowanie odbiegało od normy. Wówczas termin „autyzm” zaczął funkcjonować w odniesieniu do zaburzonych zachowań dziecięcych niezwiązanych ze schizofrenią, na co wcześniej wskazywano. Celem artykułu jest przedstawienie potencjalnych przyczyn powodujących zaburzenia ze spektrum autyzmu, z uwzględnieniem pierwotnych hipotez oraz współczesnych odkryć. Nie można jednak dyskutować o przyczynach zaburzenia bez wskazania ich objawów, które stanowią fundament mówienia o autyzmie.

**Słowa kluczowe:** autyzm; przyczyny autyzmu; zaburzenia ze spektrum autyzmu.

### **Consideration about causes of autism**

Over the course of years a multitude of hypotheses concerning the causes of autism spectrum disorders have accumulated, but only until now these causes have started to be properly understood. There were many reasons proposed as to why the autistic children were seen as isolated, locked in their own world. The breakthrough came in 1943, when Leo Kanner, an American psychiatrist, presented the results of his observations performed on eleven children whose behaviour was different from the norm. Afterwards the term “autism” began to function in relation to disrupted children’s behaviour, distinct to schizophrenia (contrary to what was previously indicated). The aim of this article is to present the potential causes of autism spectrum disorder, including primary hypotheses and contemporary discoveries. However, one cannot speak about the causes of the disorder without indicating its symptoms, so in order to give a foundation for discussion concerning autism I am also going to present the causes of autism.

**Keywords:** autism; causes of autism; autism spectrum disorders.

*Translated by Olga Tunkiewicz*





## RECENZJE

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (40), 2019  
Szczecin 2019

**Waldemar Urbanik**

***Strategie dostosowawcze bezrobotnych w okresie zmiany systemowej w Polsce. Studia nad zbiorowością bezrobotnych Szczecinka 1993–2016***

**„Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie  
Szczecin 2018, ss. 308**

Każdy człowiek poprzez swoje życie włączony jest w sposób pośredni czy też bezpośredni w przebieg życia społecznego. Rodzina, a także społeczeństwo to grupa, która bez względu na swoją wielkość wywiera na jednostkę wpływ i pozostawia swój ślad. Działania każdej osoby uzależnione są od czynników zewnętrznych oraz od osobowości, sposobu życia, potrzeb, wartości, aspiracji i symboli. Rodzice od najmłodszych lat wraz z dzieckiem planują jego przyszłość w kontekście odpowiedniego wykształcenia i otrzymania określonej pracy, którą opisują jako wartość do zdobycia. Tym samym poprzez wykonywaną pracę człowiek definiuje siebie oraz swe miejsce w społeczeństwie, co z kolei przekłada się na satysfakcję z życia.

Polska w chwili obecnej obchodzi piętnastolecie przystąpienia do Unii Europejskiej. Przy tej okazji zwraca się uwagę między innymi na rozwój infrastruktury komunikacyjnej i urbanistycznej, rozszerzenie rynku pracy, brak granic pomiędzy państwami członkowskimi, dofinansowanie rolnictwa, napływ kapitału zagranicznego. Jednakże jednym z podstawowych czynników bezpieczeństwa obywateli każdego państwa pozostaje przeciwdziałanie bezrobociu, które wiąże się z niezabezpieczeniem podstawowych potrzeb człowieka. Dlatego też Brunon Hołyst w *Wiktymologii* proponuje, aby stan wolności od niedostatku materialnych środków utrzymania uznawać za bezpieczeństwo socjalne.

Przynajmniej połowa obecnego polskiego społeczeństwa, która wcześniej bezpośrednio doświadczała realnego socjalizmu, pamięta ideologię zatrudnienia wszystkich pełnoletnich i zdolnych do pracy obywateli. Po roku 1989, kiedy w Polsce dokonywała się transformacja, Polacy zauważyli, że wraz z nastaniem gospodarki rynkowej bezpieczeństwo socjalne przestało obowiązywać, choć przy nieodczuwalnym początkowo bezrobociu. Jednakże wraz z upływem czasu sytuacja zaczęła się diametralnie zmieniać. Wiele gospodarstw domowych dotknęła bieda, która wpłynęła niekorzystnie na całe rodziny. Brak pracy stał się nie tylko problem społeczno-ekonomicznym, lecz również zjawiskiem konfliktogennym w rodzinie i w grupie społecznej, prowadzącym częstokroć do patologii społecznej.

Bezrobocie stanowi dzisiaj ważną kwestię życia społecznego, stąd analiza recenzowanego opracowania jest zasadna. Publikacja ukazuje wieloaspektowość problemu osób pozostających bez pracy. Książka składa się z sześciu rozdziałów. Złożoność struktury, a w szczególności dokonany podział na rozdziały i podrozdziały może świadczyć o dalece specjalistycznym ujęciu przez autora problematyki tytułowej. Całość poprzedzona została obszernym wstępem, a zakończona syntezą z wnioskami.

Rozdział pierwszy, *Teoretyczny paradygmat rekonstrukcji strategii dostosowawczych do bezrobocia*, to przedstawienie i omówienie modelu i koncepcji teoretycznych zastosowanych w procesie poznawczym oraz zlokalizowanym przedmiotowo w obszarze analizy przemian bezrobotnych Szczecinka, głównie w oparciu o funkcjonalizm strukturalny odwołujący się do perspektywy teoretyczno-metodologicznej Roberta K. Mertona. Złożoność specyfiki polskiego bezrobocia, w konfrontacji analitycznej z opisem charakteru tego zjawiska występującego w innych krajach Unii Europejskiej, została połączona z prezentacją różnic w szeroko rozumianej polityce społecznej III Rzeczypospolitej i skupiła się głównie na obszarze bezrobocia. Zwrócenie uwagi na rozumienie terminu „praca i jej wykonawcy” w aspekcie historycznym oraz w obszarze kultury chrześcijańskiej jest wartością dodaną tego rozdziału, tym bardziej że prezentuje się ona w dyskursie intelektualnym z mocą dokonanych przeobrażeń.

Przybliżając to zagadnienie, autor zwrócił uwagę między innymi na postać Floriana Znanieckiego, prekursora socjologii bezrobocia, i zaznaczył, że bezrobocie zostało uznane za problem społeczny dopiero w pierwszej połowie XX wieku. Niemniej rola państwa i jego znaczenie w kwestii wypełniania funkcji pomocowych wobec obywateli znajdujących się w trudnym położeniu społecznym, w tym także wynikającym z braku pracy, były dostrzeżone znacznie wcześniej, czego dowodem jest na przykład odczytane w Reichstagu w 1881 roku przez kanclerza Niemiec Ottona von Bismarcka orędzie cesarza Wilhelma I, które zawierało znamienne sformułowanie: „ci, którzy są niezdolni do pracy”.

Obok bezrobocia istotnymi zagadnieniami podejmowanymi przez Waldemara Urbanika są również bieda i ubóstwo. Występowanie związku pomiędzy bezrobociem, szczególnie długotrwałym, a ubóstwem jest bowiem jednym z założeń prezentowanej pracy.

Ponieważ rozdział pierwszy należy do najbardziej obszernych części książki, autor zaprezentował w nim także refleksję dotyczącą zagadnienia bezrobocia, które ma bardzo bogatą tradycję na gruncie polskiej socjologii. W. Urbanik jest świadom, że nie zdoła dokonać przeglądu całej literatury polskiej i zachodniej, lecz jedynie sygnalizuje niektóre tendencje pojawiające się w refleksji poznawczej nad bezrobociem, szczególnie zaś uwzględnienia te opracowania, które były inspiracją dla jego badań, stały się przedmiotem akomodacji teoretycznej albo stanowiły inspirację do zaproponowania własnego modelu analitycznego.

Należy podkreślić, że do walorów pracy należy także ujęcie bezrobocia pomiędzy wymiarem ekonomicznym a społecznym, który pomaga zakwalifikować osobę do grupy bezrobotnych (nie pracuje, poszukuje pracy, jest gotowa ją podjąć). Przybliżając to zagadnienie, W. Urbanik zwraca uwagę, że nie należy zapominać o następującej kwestii: sposób pojmowania bezrobocia, jego uwarunkowań, sposób definiowania podlegają zmianie i przeobrażeniom wraz ze zmieniającymi się różnorodnymi, rzeczywistymi kontekstami praktycznych

odniesień konotacji i implikacji tego zjawiska. Podkreśla również, że wskutek braku powiązania między zajmowanym miejscem w hierarchii społecznego podziału pracy a pozycją materialną grupy społeczno-zawodowe, które spełniają wszelkie pozamaterialne kryteria przynależności do klasy średniej, tkwią zawieszony niejako w próżni społecznej. Ostatecznie autor dochodzi do konkluzji, że bezrobocie transformacyjne było zjawiskiem masowym, o gwałtownej dynamice rozwojowej, a jego główną przyczynę stanowiła realizacja makroekonomicznej strategii przebudowy gospodarczej kraju, w której dominowały przesłanki ideologiczne skrajnie liberalnych nurtów intelektualnych, jej cecha charakterystyczna zaś to znacząca deprecjacja sfery społecznej procesu transformacji. Takie stwierdzenie może świadczyć o dogłębnej analizie problemu.

Jednym z ostatnich poruszanych zagadnień w rozdziale pierwszym jest teoria napięć strukturalnych w rekonstrukcji strategii dostosowawczych bezrobotnych; czytelnik dowiadyuje się, że w analizie porównawczej trzech pomiarów (rok 1993, 1997 i 2015) autor posłużył się tym samym modelem analitycznym – teorią napięć strukturalnych R.K. Mertona. W. Urbanik skupia się na ujęciu problematyki strategii dostosowawczych w procesie zmian systemowych, które wydają się pomocne w rozumieniu złożoności logiki sposobów dostosowań w wymiarze zbiorowym i indywidualnym, w możliwie szerokim spektrum eksplikacyjnym powiązanych przedmiotowo z celami prezentowanej pracy. Przy okazji podkreśla, że typologia zachowań adaptacyjnych R.K. Mertona nie ma charakteru komplementarnego.

W drugim rozdziale, pod tytułem *Metodologiczny model rekonstrukcji strategii dostosowawczych o zróżnicowanej podmiotowości*, autor ukazuje przede wszystkim główne założenia swoich początkowych badań, których kryterium było zidentyfikowanie następujących w wyniku utraty pracy, a także długotrwałego bezrobocia zmian życia badanych. Przedmiotem zainteresowania poznawczego były takie zjawiska jak: ubóstwo rodzin bezrobotnych, pojawiające się dysfunkcje rodziny, zjawiska patologiczne będące następstwem bezrobocia. Podczas opisu drugiego badania (z roku 1997) W. Urbanik tłumaczy, że starał się uchwycić zmiany sposobów adaptacji pod wpływem czynników systemowych i indywidualnych, wynikających z różnego stopnia afirmacji zachodzących w Polsce przeobrażeń strukturalnych i aksjologicznych. Te same badania, powtórzone ponownie w roku 2015, miały na celu rekonstrukcję zmian sposobów adaptacji badanych do bezrobocia – zmian będących następstwem zmiany społecznej, która dokonywała się w Polsce po roku 1989.

W celu rozwiązania problemów badawczych autor stosuje strategię klasyczną, hipotetyczno-dedukcyjną, a proces weryfikacji opiera na analizie danych empirycznych zgromadzonych w ilościowych badaniach podłużnych, nie pomijając przy okazji w procesie weryfikacji danych jakościowych. W interpretacji zebranego materiału podziela zdanie badaczy amerykańskich, którzy zalecają uzupełnianie prób badawczych w badaniu podłużnym w celu uzyskania wysokiej adekwatności wyników w procesie identyfikacji skutków przemian społecznych. Dlatego też autor opracował kwestionariusz wywiadu, składający się z czterech części, oraz oparł się na niezwykle ważnym źródle wiedzy o strategiach dostosowawczych bezrobotnych Szczecinka, jakim są wywiady swobodne, prowadzone zarówno

podczas badań w pierwszych dwóch pomiarach, jak i podczas trzeciego pomiaru. Nie zapomniał także o obserwacji oraz analizie kart bezrobotnych i innych dokumentów znajdujących się w Rejonowym (Powiatowym) Urzędzie Pracy w Szczecinku.

W rozdziale trzecim, czyli *Problematyce lokalnej transformacji Szczecinka*, przedstawiono między innymi specyfikę kształtowania się rynków pracy Polski północno-zachodniej w procesach transformacji. W. Urbanik jest zdania, że procesy transformacyjne na początku lat dziewięćdziesiątych charakteryzowały się daleko posuniętym zróżnicowaniem, wynikającym choćby z ich występowania na różnych poziomach strukturalnych makrosystemu. Dlatego też przy analizie regionalnego i lokalnego rynku pracy w latach 1989–2016 dochodzi do wniosku, że cechą charakterystyczną tego okresu w aspekcie bezrobocia był wysoki udział procentowy ludności zatrudnionej w rolnictwie, głównie w rolnictwie uspołecznionym, odznaczający się między innymi niską odtwarzalnością miejsc pracy w rejonach o niskim poziomie industrializacji i urbanizacji. Taka analiza doprowadziła autora do hipotezy, że podczas badania cech społeczno-demograficznych zbiorowości bezrobotnych w Szczecinku da się dostrzec swoistą stagnację aktywności badanych, która nie wiązała się istotnie z uwarunkowaniami systemowymi, to jest czas bez pracy znacząco się wydłużył, podobnie jak powrotność do bezrobocia.

Rozdział czwarty, noszący tytuł *Postawy badanych w obliczu bezrobocia*, to próba rekonstrukcji sposobów adaptacji badanych do nowej sytuacji życiowej pojawiającej się bezpośrednio po i w wyniku utraty pracy. Analiza danych koncentruje się na takich kwestiach jak: przyczyny pozostawiania bez pracy; odczucia po utracie pracy; powrotność do bezrobocia; czas poszukiwania pracy; ocena sytuacji materialnej; ruchliwość zawodowa, edukacyjna i stosunek badanych do jej roli w życiu człowieka; percypowane dolegliwości wynikające ze statusu osoby bezrobotnej; ocena możliwości wpływania na własne położenie; działania zmierzające do poprawy sytuacji życiowej. Uzupełnieniem zagadnień poruszanych przez autora wydają się strategie dostosowawcze badanych w sytuacji utraty pracy. W. Urbanik podaje aspekty behawioralne postaw badanych w sytuacji bezrobocia oraz sferę wolicjonalną w aspekcie zatrudnienia. Zebrał także dane dotyczące tej kwestii oraz je zinterpretował, co pozwala mu wskazać między innymi ocenę możliwości wpływu na własną sytuację życiową bezrobotnych oraz preferowane przez bezrobotnych sposoby ograniczenia bezrobocia. W końcowej części tego rozdziału autor dokonuje zestawienia swoich założeń i podkreśla, że uwarunkowania systemowe odegrały istotną rolę w procesie pierwotnego wyboru strategii dostosowawczych bezrobotnych rejonu szczecineckiego oraz w procesie zmian zachodzących w tym obszarze na przestrzeni ponad dwudziestu lat.

Piąty rozdział, *Warunki życia w gospodarstwach domowych osób bezrobotnych – strategie dostosowawcze w obliczu zmian położenia materialnego*, ma za zadanie wyjaśnić sposoby dopasowywania się bezrobotnych do zmieniającej się sytuacji materialnej, która jest wynikiem życia bez pracy. Aby uzyskać odpowiedź, autor przeanalizował wysokość i źródła dochodów gospodarstw domowych osób bezrobotnych, poziom zaspokojenia ich potrzeb oraz strategie dostosowawcze bezrobotnych do ich sytuacji materialnej. Jest to ważne, gdyż czym innym może być wybór strategii w momencie utraty pracy, nawet doświadczanej po

raz kolejny, a czym innym – dalsze jej stosowanie lub modyfikacja powiązana z długotrwałym oddziaływaniem skutków bezrobocia. Dlatego też w książce wyraźnie zaakcentowano, że bezrobotni stosują jednocześnie różne typy strategii z zaproponowanego modelu teoretycznego, w powiązaniu nie tylko z czynnikami systemowymi i indywidualnym, lecz również z przedmiotowo wyznaczonymi obszarami życia.

*Strategie dostosowawcze bezrobotnych a jakość i styl życia* to tytuł ostatniego rozdziału opracowania poświęconego strategii dostosowawczych bezrobotnych w okresie zmiany systemowej w Polsce. W. Urbanik analizuje tu związki realizowanych strategii dostosowawczych badanych z jakością i stylem życia, by odpowiedzieć na pytanie: w jakim stopniu wybór strategii wyznacza i odzwierciedla się w jakości i stylu życia badanych? Autor prezentuje kilka wniosków; sygnalizuje między innymi, że większość analizowanych wymiarów jakości życia badanych, niezależnie od pomiaru, nie jest warunkowana wprost przez bezrobocie i wynikający z niego poziom życia. Mimo doświadczenia wielu negatywnych skutków bezrobocia bezrobotni wykazują nadspodziewanie wysoki poziom jakości życia, wyrażający się w satysfakcji z miejsca zamieszkania, więzi rodzinnych oraz zadowolenia ze stosunków społecznych. Ostatecznie okazuje się także, że odzwierciedlenie strategii dostosowawczych bezrobotnych w jakości życia wiąże się ściśle ze sferą indywidualnych preferencji jednostki w szeroko rozumianej sferze moralno-etycznej, a zatem również w aspekcie wzorów zachowań społecznych. Jednym z ostatnich wniosków autora w poruszanej przestrzeni badawczej brzmi następująco: od dwóch dekad siła oddziaływania czynników systemowych, głównie anomii i powiązanego z nią długotrwałego bezrobocia, ma wpływ na sposób postrzegania przez badanych barier i deficytów uczestnictwa w kulturze.

Godna odnotowania jest uwaga autora, że wnioski i spostrzeżenia poczynione w ramach pracy odnoszą się do badanej zbiorowości, która była przedmiotem obserwacji przez ponad dwie dekady, a zaprezentowana praca to pewnego rodzaju studium nad zjawiskami towarzyszącymi bezrobociu w zbiorowości bezrobotnych rejonu szczecińskiego w perspektywie dokonujących się przemian strukturalnych. Należy podzielić także nadzieję W. Urbanika, że zaprezentowane opracowanie przybliży i ułatwi zrozumienie wielu zjawisk towarzyszących bezrobociu w tego typu zbiorowościach oraz wpisze się w dorobek studium nad zbiorowością bezrobotnych w Polsce.

Przejrzysty i jasny układ treści to atuty niniejszego opracowania. Zamieszczona obszerna bibliografia daje duże możliwości samodzielnego zgłębiania wiedzy na temat prezentowanych przez autora zagadnień, a wskazane pozycje obcojęzyczne świadczą o szerokim potraktowaniu podjętej problematyki. Jednakże mankamentem jest brak indeksu nazwisk i indeksu rzeczowego, które pozwoliłyby czytelnikowi na szybkie odnalezienie interesującego zagadnienia. Recenzowana książka została wydana starannie i bez literówek, cechuje ją spójność tematyczna i próba całościowego ujęcia tematu.

Autor w swoim opracowaniu podjął dyskusję z kilkoma znaczącymi badaczami (takimi jak J. Sztumski, M. Ziółkowski, M. Marody). W przystępny sposób przedstawił poruszane zagadnienia, odwołał się nie tylko do literatury naukowej, lecz również do wybranych regulacji prawnych. Recenzowana publikacja odznacza się przystępnym językiem i ma walor praktyczny. Należy podkreślić rzetelność oraz poprawność merytoryczną publikacji,

która jest przejawem dojrzałej analizy zaprezentowanego tematu. Podczas lektury można jednak odnieść wrażenie, że W. Urbanik bardzo osobiście podchodzi do niektórych opisywanych zagadnień, wartościując przy tym między innymi poglądy.

To ważne zagadnienie podjęte przez W. Urbanika powinno być częściej przedmiotem badań i rozważań teoretycznych innych naukowców, gdyż są w Polsce społeczności lokalne, które do roku 1989 opierały rozwój rodziny i miejscowości na pracy w Państwowych Gospodarstwach Rolnych. Pogłębienie tej problematyki pozwoliłoby również politykom i samorządowcom na szybsze przeciwdziałanie i eliminowanie procesów wiktymologicznych, gdyż od roku 1989 nie stworzono dla tej ludności mechanizmów ani struktur alternatywnych, przez co całe regiony kraju stały się obszarami silnej marginalizacji społecznej, a ubóstwo i patologie społeczne tych zbiorowości stanowią nieomal wyznaczniki dehumanizacji procesów przebudowy Polski po roku 1989. Podjęte zatem analizy mogą być motorem do poszukiwania takich rozwiązań systemowych, które odwróciłyby zjawiska niepożądane.

Marek Woś

**Lucy Leu**  
***Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia***  
**przeł. M. Markocka-Pepol**  
**Wydawnictwo Czarna Owca**  
**Warszawa 2018, ss. 230**

*Porozumienie bez przemocy* Marshalla B. Rosenberga, które niedawno ukazało się w Polsce w nowej, rozszerzonej wersji z podtytułem *O języku życia*, powoli staje się coraz bardziej znane polskiemu czytelnikowi, choć znajomość, a tym bardziej umiejętność zastosowania w praktyce koncepcji PBP (NVC – *nonviolent communication*) nadal pozostawia sporo do życzenia wśród wszystkich grup społecznych. Z pomocą w skutecznym wprowadzaniu zasad komunikowania się, które stworzył Rosenberg, przychodzi książka Lucy Leu *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia*.

Lucy Leu jest trenerem międzynarodowego Center For Nonviolent Communication, współtwórczynią podręcznika PBP dla animatorów, należy do grupy założycieli Freedom Project w Seattle. Przygotowana przez nią publikacja, o znaczącym podtytule: *Materiały do pracy indywidualnej i grupowej oraz dla szkół*, wpisuje się w propagowaną przez Marshalla i innych praktyków Porozumienia bez Przemocy praktyczną naukę komunikacji interpersonalnej wolnej od agresji i autoagresji.

Książka *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia*, jak podkreślono w *Przedmowie*, „jest przeznaczona do używania razem z podręcznikiem *Porozumienie bez przemocy* [...]”. Zawiera czternastotygodniowy program praktyki Porozumienia bez Przemocy (PBP)” (s. 9). W założeniu autorki z *Ćwiczeń* mogą korzystać osoby, które chcą indywidualnie poznać lub rozwinąć znajomość koncepcji PBP w praktyce, grupy stworzone w celu wspólnego pogłębiania umiejętności PBP oraz ci, którzy sami zamierzają dzielić się wiedzą na temat koncepcji Rosenberga i wspierać w tym innych.

Część pierwsza książki to krótkie wprowadzenie z instrukcjami, jak korzystać z zawartego w niej materiału. Część II zawiera podstawowe wskazówki dotyczące praktyki indywidualnej. Część III, poświęcona praktyce w grupie, jest znacznie bardziej rozbudowana. Znajdziemy tu zalecenia, ostrzeżenia i przykłady dotyczące kolejno: stworzenia grupy ćwiczeniowej; dbania o cele grupy i możliwość dania czasu każdemu uczestnikowi; prowadzenia spotkań; wspólnego określenia, czego grupa oczekuje od animatora; ustalenia zasad funkcjonowania grupy; zachęcania uczestników do udzielania informacji zwrotnych po poszczególnych ćwiczeniach i spotkaniach; pracy z konfliktami w grupie; rodzajów interakcji w grupie; wskazówek do ćwiczenia „sesji empatii” oraz odgrywania różnych scenek.

Najbardziej interesująco przedstawia się część czwarta, na którą składają się: ćwiczenia, praca własna, niezbędny animator oraz przykładowe odpowiedzi. W gruncie rzeczy właśnie ta część książki Lucy Leu stanowi *clou* całości, jest bowiem szczegółowym przewodnikiem kursu PBP prowadzonego zgodnie z podręcznikiem Rosenberga. Czternaście rozdziałów odpowiada czternastu spotkaniom tematycznym grup ćwiczących PBP, a zarazem

czternastu zagadnieniom, które twórca tej koncepcji omawiał w swojej pracy. Przyjrzyjmy się tytułom kolejnych *Ćwiczeń do rozdziałów: Dawanie z serca; Komunikat, który blokuje współczucie; Spostrzeżenia bez ocen; Rozpoznawanie i wyrażanie uczuć; Branie odpowiedzialności za własne uczucia; Prośba o gest wzbogacający życie; Empatyczny odbiór; Potęga empatii; Współczujące kontaktowanie się z samym sobą; Wyrażanie gniewu w pełni; Mediacje i rozwiązywanie konfliktów; Użycie siły w celach ochronnych; Wyzwalanie siebie i wspieranie innych oraz Jak w języku PBP wyrazić uznanie*. Poszczególne tematy pozwalają krok po kroku zagłębić się we własne emocje, odczucia oraz stereotypy komunikacyjne, co w efekcie powinno doprowadzić do zastąpienia starych, destrukcyjnych nawyków komunikacji interpersonalnej i intrapersonalnej – nowymi, konstruktywnymi i pozytywnymi dla wszystkich uczestników komunikacji nawykami, zasadami oraz rozwiązaniami, przekształcającymi nasz język z języka szakala w język żyrafy, czyli, zgodnie ze słowami Rosenberga – w „język życia”.

Każdy z czternastu rozdziałów czwartej części zawiera ćwiczenia z zakresu pracy własnej, tak zwany „niezbędnik animatora”, który wspiera prowadzącego ćwiczenia w odpowiednim realizowaniu poszczególnych ćwiczeń, a także przykładowe odpowiedzi, stanowiące podpowiedź, jaką formę mogą przyjąć efekty realizowanych przez uczestników grupy zadań lub w jakim kierunku można zmierzać podczas wspólnego ich rozwiązywania. Tu także animator znajdzie porady, co zrobić, gdy na przykład grupa znajdzie się w impasie, pojawią się nieporozumienia lub urazy związane z odmiennymi opiniami czy niezrozumieniem uczuć wyrażanych przez innego uczestnika albo gdy prowadzący ma kłopot z kontrolowaniem czasu przeznaczanego na poszczególne ćwiczenia, co również rzutuje na zadowolenie przynajmniej części uczestników.

Całość zamyka lista załączników (przykładowo: *Lista uczuć, Lista uniwersalnych potrzeb, Tabela procesu PBP*) oraz dodatkowe materiały, w tym informacje o koncepcji Porozumienia bez Przemocy, o Center for Nonviolent Communication, o samej autorce o polskich trenerach PBP.

*Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia* Lucy Leu to pozycja interesująca i przydatna dla osób zainteresowanych koncepcją Porozumienia bez Przemocy. Szczególną zaletę tej książki stanowi zestaw ćwiczeń indywidualnych i grupowych, które można – w dokładnie takiej postaci, jaką proponuje autorka, lub w formie zmodyfikowanej na potrzeby danej sytuacji – wykorzystać podczas zajęć i kursów poświęconych komunikacji, rozwiązywaniu konfliktów czy radzeniu sobie z gniewem, a także wprowadzić w formie dodatkowych działań podczas innych szkoleń. Co więcej, przedstawione przez Lucy Leu propozycje mogą stanowić inspirację do dalszych poszukiwań oraz do coraz powszechniejszego wprowadzania języka żyrafy w codzienność zawodową i prywatną. To z pewnością lektura konieczna, jeśli nie wręcz obowiązkowa, dla wszystkich osób zajmujących się komunikacją społeczną, pracą z ludźmi, edukacją dzieci, młodzieży i dorosłych oraz udzielaniem różnych form wsparcia psychicznego.



# INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (40), 2019  
Szczecin 2019

## **Szkolenia z mediacji dla dzielnicowych**

Od lutego do czerwca Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP przeprowadziła kilka kolejnych spotkań szkoleniowych dla dzielnicowych z województwa zachodniopomorskiego. Podinspektor Marzena Maćkowiak-Pluta i aspirant sztabowy Przemysław Myślicki z Komendy Wojewódzkiej Policji w Szczecinie omawiali z funkcjonariuszami założenia planu działania priorytetowo. Z kolei Dziekan Wydziału Nauk Stosowanych, doktor Barbara Popiel oraz Marek Pietrasik, Prezes Fundacji Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS, uczyli dzielnicowych podstawowych zasad mediacji oraz sposobów skutecznego rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Szkolenia prowadzone były na terenie uczelni oraz w budynku Komendy Wojewódzkiej Policji w Szczecinie.

## **Konferencja z Kuratorium Oświaty w Szczecinie**

20 marca w budynku uczelni odbyła się konferencja „Kształcenie uczniów przybywających z zagranicy w polskim systemie oświaty – możliwości, wsparcie i integracja”, zorganizowana przez Kuratorium Oświaty w Szczecinie oraz Wyższą Szkołę Humanistyczną w Szczecinie. Odbiorcami tego przedsięwzięcia byli dyrektorzy szkół, organów prowadzących oraz ośrodków doskonalenia nauczycieli. Konferencja miała na celu przybliżenie danych dotyczących przybywania cudzoziemców, szczególnie obywateli Ukrainy, do województwa zachodniopomorskiego, ukazani sytuacji ukraińskich uczniów w szkolnictwie polskim oraz przekazania istotnych informacji na temat przepisów prawa oświatowego z zakresu kształcenia uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi. Wystąpienia prelegentów, reprezentujących środowisko pedagogów, prawników, dydaktyków i pracowników naukowych, pozwoliły również przedstawić metody i narzędzia pracy, które ułatwią dzieciom przybywającym z zagranicy adaptację i integrację w nowym środowisku i nowej sytuacji szkolnej.

### **Warsztaty „Podstawy seksuologii w pracy psychologa”**

W kwietniu odbyły się dwa bezpłatne spotkania warsztatowe przeznaczone dla studentów WSH TWP oraz pedagogów i psychologów ze Szczecina. Warsztaty „Podstawy seksuologii w pracy psychologa”, poświęcone między innymi zagadnieniom dojrzewania, seksualności, relacji psychologa (terapeuty) z pacjentem i stereotypom płciowym, poprowadziła magister Dominika Selerska – psycholog, słuchacz studiów podyplomowych z zakresu seksuologii klinicznej w SWPS w Warszawie, pracownik specjalistyczno-terapeutycznej placówki opiekuńczo-wychowawczej, w której wdraża swój autorski program edukacji seksualnej dla dzieci z deficytami poznawczymi i zaburzeniami zachowania. Warsztaty cieszyły się dużym zainteresowaniem i zgodnie z relacjami uczestników okazały się wyjątkowo satysfakcjonujące.

### **Spotkania seminaryjne „Wejrzyj w duszę dziecka”**

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli WSH TWP zorganizował cykl spotkań seminaryjnych „Wejrzyj w duszę dziecka. Problemy zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży”. Od maja do czerwca nauczyciele, pedagodzy, studenci i rodzice mogli brać udział w dyskusjach i poszerzać swoją wiedzę pod kierunkiem dr inż. Maria Christowa Dobrowolska, psychologa i terapeuty. Każde spotkanie dotyczyło osobnego tematu: „Nie chcą wiedzieć tego, co wiedzą i widzieć tego, co widzą” (problemy zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży); „Walka, ucieczka czy zamrożenie?” (stres u dzieci i młodzieży); „Psyche jako dusza władająca ciałem” (rola emocji w życiu człowieka oraz zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży); „Proszę pani, mam traumę” (zdarzenia traumatyczne u dzieci i młodzieży); „Nie radzę sobie!” (zachowania destrukcyjne u dzieci i młodzieży); „W sieci uzależnień” (skutki uzależnienia od mediów społecznościowych i nowych technologii oraz sposoby radzenia sobie z nimi).

### **„Wakacje z wyobraźnią” – nowy projekt dofinansowany przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji**

Projekt przygotowany przez Towarzystwo Wiedzy Powszechnej OR w Szczecinie i Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP w Szczecinie otrzymał dofinansowanie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w ramach „Programu ograniczania przestępczości i aspołecznych zachowań Razem bezpieczniej im. Władysława Stasiaka na lata 2018–2020”. Projekt „Wakacje z wyobraźnią: edukacja dla bezpieczeństwa nad wodą w województwie zachodniopomorskim”, skierowany do uczniów szkół podstawowych, ponadpodstawowych oraz nauczycieli, rodziców i seniorów, poświęcony jest szerzeniu świadomości na temat bezpiecznego spędzania czasu nad wodą. Partnerem projektu jest Komenda Wojewódzka Policji w Szczecinie.

W okresie wakacyjnym TWP, WSH TWP oraz Komenda Wojewódzka rozpoczną pierwsze wspólne działania. Projekt zakończy się w grudniu.

### **„Bez dopalania” – rozstrzygnięcie konkursu na spot profilaktyczny**

Zakończyła się czwarta edycja konkursu na spot profilaktyczny, który Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie realizuje od 2017 roku. Najnowsza edycja, zatytułowana „Bez dopalania. Nie dajmy się zabić!”, była poświęcona problemowi dopalaczy. Młodzież szkół średnich w swoich spotach podejmowała temat zażywania dopalaczy, związanych z tym konsekwencji oraz możliwości uchronienia siebie lub innych przed zagrożeniami, jakie niosą tak zwane środki zastępcze.

Patronat nad konkursem objęli: Prezydent Miasta Szczecin, Wojewoda Zachodniopomorski, Komendant Wojewódzki Policji w Szczecinie, Zachodniopomorski Kurator Oświaty, Pallada Ubezpieczenia Oddział w Szczecinie, Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Szczecinie, Polskie Radio Szczecin, „Kurier Szczeciński”.

29 maja jury konkursu zapoznało się z pracami konkursowymi i wyłoniło zwycięzców. Uroczysty finał konkursu odbył się 11 czerwca w budynku WSH TWP. I miejsce zdobył film „Uwierzcie, można się bawić”, stworzony przez ucznia z Zachodniopomorskiego Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej w Szczecinie. II miejsce zdobył film „Bez dopalania”, przygotowany przez ucznia z Zespołu Szkół nr 8 im. Stanisława Staszica, Technikum Zawodowego nr 4 w Szczecinie. III miejsce zdobył film „Dopalacze” autorstwa trzech uczennic z Zespołu Szkół Budowlanych im. Kazimierza Wielkiego w Szczecinie. Zwycięzcy otrzymali nagrody: puchary Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty oraz nagrody finansowe ufundowane przez firmę Pallada Ubezpieczenia Oddział w Szczecinie.

### **XVI Regionalny Zjazd Członków OR TWP w Szczecinie**

15 czerwca w siedzibie Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie odbył się XVI Regionalny Zjazd Członków Oddziału Regionalnego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Podczas zjazdu zaprezentowano sprawozdanie Regionalnej Komisji Rewizyjnej, sprawozdanie Komisji Mandatowej i udzielono absolutorium ustępującemu Zarządowi i Radzie. Odbyła się też dyskusja dotycząca propozycji działań na kolejne lata i przedstawienie sprawozdania Komisji Wyborczej. Następnie przeprowadzono wybory i wyłoniono nowe władze Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Po ogłoszeniu wyników i przyjęciu uchwały zjazdowej uroczystość zakończono XVI Regionalny Zjazd Członków OR TWP w Szczecinie.

dr Barbara Popiel  
Dziekan Wydziału Nauk Stosowanych  
Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie



# ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (40), 2019  
Szczecin 2019

Procedura wydawnicza obejmuje kilka etapów:

1. Artykuły do kolejnych numerów „Edukacji Humanistycznej” przyjmowane są w terminie wyznaczonym w zakładce CFP (*Call for Papers* – zaproszenie do publikacji) na stronie internetowej: <http://wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna/>
2. Teksty przyjmowane są w formie elektronicznej na adres: [redakcja@wshtwp.pl](mailto:redakcja@wshtwp.pl)
3. Każdy artykuł weryfikowany jest przez Redakcję pod względem:
  - a) zgodności jego treści z profilem tematycznym czasopisma,
  - b) zgodności struktury tekstu z zasadami metodologii nauk,
  - c) formalnym (dane do kontaktu z Autorem; tytuł, streszczenie tekstu i słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim; poprawność edycyjna).
4. Redakcja dokonuje wstępnej oceny merytorycznej tekstów. Na jej podstawie ostateczną decyzję o przekazaniu tekstów do recenzji zewnętrznej podejmuje Przewodniczący Rady Naukowej.
5. Artykuły, zaakceptowane podczas wstępnej oceny merytorycznej, trafiają do dwóch niezależnych Recenzentów (z różnych jednostek naukowych), którzy zajmują się problematyką poruszaną w tekście. Stosowana jest zasada *double-blind review*, co oznacza, że Recenzenci nie znają tożsamości Autora tekstu, a Autor nie zna tożsamości Recenzentów.
6. Do druku zostaną dopuszczone tylko te artykuły, które uzyskają obie opinie pozytywne. W sytuacjach spornych zostaje powołany trzeci Recenzent.
7. Recenzent w Formularzu recenzji formułuje wniosek dotyczący warunków dopuszczenia tekstu do wydania lub przyczyny jego odrzucenia.
8. Autor nanosi ewentualne poprawki zgodnie z uwagami Recenzentów i ponownie przesyła tekst do Redakcji.
9. Sekretarz redakcji wysyła do Autorów formularz umowy na przeniesienie praw autorskich. Wypełnienie oraz podpisanie umowy jest warunkiem umieszczenia tekstu w „Edukacji Humanistycznej”.
10. O przebiegu każdego etapu Autorzy są informowani na bieżąco przez Sekretarza Redakcji.
11. Teksty, które zostały dopuszczone do druku, przekazywane są do opracowania i korekty wydawniczej.

12. Po przeprowadzeniu korekty wydawniczej teksty przekazywane są Redakcji do wglądu. Po sprawdzeniu poprawności edytorskiej materiał poddany zostaje ponownej korekcie i przekazany do ostatecznego druku.

## WYMOGI EDYTORSKIE

Dane Autora (lewy górny róg pierwszej strony): imię i nazwisko oraz afiliacja.

Tytuł oraz podtytuły pogrubione.

Czcionka: Times New Roman 11 pkt.

Układ strony: marginesy 2,5 cm, interlinia 1,5.

Objętość tekstu powinna wynosić do 20 tys. znaków (ok. 10 stron).

Format: doc, docx, rtf.

### Przypisy dolne według zapisu:

L. Olszański, *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012, s. 26–39.

K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 9.

J. M. Zając, K. Rakocy, A. Nowak, *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 219–229.

### Bibliografia według zapisu:

Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28).

Olszański L., *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012.

Zając J. M., Rakocy K., Nowak A., *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.

### Abstrakt i słowa kluczowe:

Do artykułu należy dołączyć:

- abstrakt w języku polskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5).
- abstrakt i tytuł artykułu w języku angielskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5) oraz imieniem i nazwiskiem tłumacza.

Wszystkie materiały ilustracyjne: rysunki, zdjęcia, tabele, fotokopie, mapy, wykresy, wzory strukturalne powinny być dostarczone także osobno w formie plików graficznych.

Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania i opracowania edytorskiego nadesłanych tekstów.